

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA:
DO PROJECTO CURRICULAR DE TURMA ÀS PRÁTICAS NA SALA DE AULA
- UM ESTUDO DE CASO -

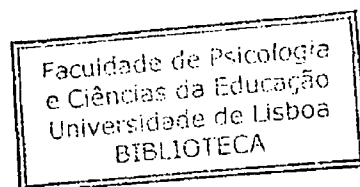
Maria Dulce da Silva Duarte Abreu

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Área de Especialização em Teoria e Desenvolvimento Curricular

2004

90-76
100-767

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO



**DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA:
DO PROJECTO CURRICULAR DE TURMA ÀS PRÁTICAS NA SALA DE AULA
- UM ESTUDO DE CASO -**

Maria Dulce da Silva Duarte Abreu

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Área de Especialização em Teoria e Desenvolvimento Curricular

Dissertação orientada pela Professora Doutora Manuela Esteves

2004

122274

À Ana Filipa

Agradecimentos

A todos os que, de uma forma ou de outra, contribuíram para que este trabalho se pudesse concretizar, deixo aqui registado a minha gratidão.

Desejo agradecer em particular à Professora Doutora Manuela Esteves, à Filipa, ao Mário e aos meus pais.

Aos alunos e professores que, com enorme disponibilidade, espírito de colaboração e simpatia tornaram possível a obtenção dos dados indispensáveis à realização deste trabalho, deixo aqui registados os meus agradecimentos.

Quero também expressar reconhecimento a todos os professores que, ao longo dos anos, vêm desenvolvendo práticas diferenciadas e diferenciadoras das aprendizagens dos alunos, sobrepondo o objectivo de fazer aprender e «aprender a aprender» ao de ensinar, que muito me estimularam para querer saber mais e fazer melhor.

Resumo

O presente estudo insere-se na problemática da qualidade das práticas na sala de aula, centrando-se na diferenciação pedagógica como o meio mais adequado para atender à diversidade dos alunos. O projecto curricular de turma é elaborado pelos professores com o objectivo de orientar a sua acção na sala de aula, é baseado no currículo nacional, mas é projectado de forma a ir ao encontro das características individuais de cada um.

A metodologia utilizada incluiu a revisão da literatura sobre conceitos como currículo, avaliação e pedagogia diferenciada e a análise da actual legislação, que regulamenta o processo de reorganização curricular do ensino básico. Numa primeira fase tentámos identificar as concepções dos professores sobre diferenciação pedagógica, a forma como planificam, desenvolvem e avaliam os processos de ensino e aprendizagem e conhecer os obstáculos que os professores encontram no desenvolvimento da diferenciação na sala de aula. Numa segunda fase tentámos perceber qual o grau de coerência entre o conteúdo do projecto curricular e o trabalho que os professores desenvolvem para a sua concretização. Baseando-nos numa metodologia de estudo de caso, recorremos à entrevista a cinco professores de uma turma do 5º ano do 2º ciclo do ensino básico, à observação de duas aulas de cada um destes professores, e à análise de documentos, nomeadamente do projecto curricular, das actas das reuniões do conselho de turma e de outros documentos de apoio ao processo de desenvolvimento curricular. Com o objectivo de melhor explicitar o processo de elaboração e concretização do projecto curricular, foi também entrevistada a directora de turma.

As conclusões revelam que a maioria destes professores ainda não desenvolveu as competências necessárias para diferenciar o currículo e adequá-lo à heterogeneidade dos alunos. O processo de ensino e aprendizagem é planificado e desenvolvido para todos de forma igual e os professores fundamentam esta decisão com a extensão dos programas das suas disciplinas e o número excessivo de alunos por turma. O projecto curricular de turma assume uma importância quase nula enquanto instrumento potencializador da diferenciação do trabalho com os alunos. Um dos professores revela, contudo, uma concepção de ensino bastante diferente. Nas suas aulas, os alunos desenvolvem actividades e tarefas variadas, utilizam recursos e materiais pedagógicos diversificados e desenvolvem a sua aprendizagem individualmente e em grupo. A avaliação constitui um dispositivo para reformular e melhorar as estratégias de aprendizagem e os métodos de trabalho e para organizar os saberes. Neste contexto, o trabalho cooperativo entre os professores é quase impossível de concretizar.

Abstract

The study that has been undertaken is concerned with classroom process quality and is centred on pedagogical differentiation as the best and most effective way of promoting the quality of teaching processes, properly designed according to students' individual characteristics. Each class has its own project, elaborated by its teachers, based upon a national curriculum but settled (and planned) in order to fulfil students' specific needs. This project aims to guide teachers' pedagogical work in the classroom.

The methodology used included the literature review involving concepts related to curriculum, evaluation and pedagogical differentiation and the analysis of the present legislation, which determine the ways the curriculum must be reorganized by teachers.

Our first step was trying to identify teachers' concepts about pedagogical differentiation, and difficulties involved in this process in classroom. We also tried to identify the way teachers plan, develop and evaluate the teaching process with students.

Secondly we tried to understand the relationship and the level of coherence between the project of a specific class and the teachers' performance to develop it.

Based on study case methods, we interviewed five teachers of a 5th grade class in elementary school and we observed two classes from each teacher. We also analysed the class project, the records of these teachers' meetings along the school year, and other documents which supported the curriculum planning, development and evaluation process. In order to clarify the work performed by these teachers we also interviewed the class head teacher.

We draw the conclusion that most of these teachers were unable to promote adequate pedagogical differentiation in the classroom. The curriculum is planned and developed as if all students have the same needs and difficulties and learn in the same way. According to the teachers it is difficult to differentiate the curriculum because it has too many contents to be taught, and classes are too large. The class project is not considered very useful as an instrument to differentiate and it is almost ignored.

However, one of the interviewed teachers has a completely different way of organizing the students' learning process, which is planned, developed and evaluated according to students' differences. In classroom students perform different tasks and activities, work on differentiated pedagogical resources and develop the learning process individually or in groups. Evaluation is used to improve their learning and working strategies and to organize their knowledge.

In this context, it is quite impossible to promote cooperative work among teachers in order to plan a coherent curriculum development in the classroom.

	Pág.
Introdução Geral	1
Parte I – Enquadramento Conceptual e Normativo	5
<i>Capítulo I – Enquadramento Conceptual da Diferenciação</i>	6
1. Heterogeneidade e Diferenciação	7
2. Perspectiva Construtivista do Ensino e da Aprendizagem	18
3. Mudança das Concepções para a Mudança das Práticas	32
3.1. O currículo enquanto projecto de aprendizagem	32
3.2. A avaliação enquanto dispositivo para conhecer e aprender	38
<i>Capítulo II – Enquadramento Normativo da Diferenciação</i>	48
1. A Reorganização Curricular do Ensino Básico	49
2. Diferenciação Pedagógica – Intenções e Orientações dos Diplomas Legais	59
2.1. O Decreto-Lei 6/2001 e o Despacho Normativo nº 30/2001	59
2.2. O Documento «Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais	65
Parte II – Estudo Empírico	70
<i>Capítulo I – Enquadramento Metodológico</i>	71
1. Especificação do Problema	72
2. Opções Metodológicas	79
2.1. Natureza do estudo	79
2.2. Processos e Instrumentos de Recolha de Dados	82
2.2.1. A Entrevista	85
2.2.2. A Observação de Aulas	89
2.2.3. A Recolha de Documentos	90
2.3. Processo de Tratamento de Dados	91
2.3.1. A Análise de Conteúdo	91
2.3.2. A Análise das Observações de Aulas	95
2.3.3. A Análise de Documentos	104
3. Caracterização da População Estudada	105
3.1. Caracterização dos Professores	105
3.2. Caracterização da Turma	107
<i>Capítulo II – Apresentação, Análise e Interpretação de Dados</i>	109
1. Diferenciação e Práticas na Sala de Aula: Análise do que dizem os Professores	110
1.1. Concepções sobre Diferenciação	110

1.1.1. Objectivos da Diferenciação	110
1.1.2. Dificuldades na Prática na Sala de Aula	113
1.1.3. Condições para a Prática de Diferenciação	115
1.1.4. Formação Contínua na área da Diferenciação	116
1.2. Diagnóstico Inicial e Caracterização da Turma	121
1.2.1. Tipo de Diagnóstico	121
1.2.2. Objectivos do Diagnóstico	123
1.2.3. Resultados do Diagnóstico	123
1.2.4. Caracterização do Grupo-Turma	124
1.2.5. Caracterização Individual de alguns Alunos	125
1.3. Planificação do Processo de Ensino e Aprendizagem	132
1.3.1. Planificação Inicial	132
1.3.2. Factores de Mudança da Planificação Inicial	136
1.3.3. Planos Individuais de Trabalho dos Alunos	136
1.4. Desenvolvimento do Processo de Ensino e Aprendizagem	143
1.4.1. Gestão de Conteúdos Programáticos	143
1.4.2. Gestão de Estratégias de Aprendizagem	144
1.4.3. Gestão de Actividades/Tarefas dos Alunos	145
1.4.4. Gestão de Recursos e Materiais Pedagógicos	147
1.4.5. Gestão dos Modos de Organização do Trabalho dos Alunos	149
1.4.6. Gestão de Ritmos de Aprendizagem Diferenciados	150
1.4.7. Gestão do Tempo para a Aprendizagem	151
1.4.8. Gestão da Relação Pedagógica	152
1.4.9. Acções e Tarefas do Professor	153
1.4.10. Acções e Tarefas dos Alunos	154
1.4.11. Orientação dos Trabalhos Exteriores à Aula	155
1.4.12. Aulas de Apoio Pedagógico Acrescido	156
1.5. Processo de Avaliação/Regulação	170
1.5.1. Concepções dos Alunos sobre Avaliação	171
1.5.2. Definição de Parâmetros de Avaliação	172
1.5.3. Definição de Critérios de Avaliação	174
1.5.4. Modalidades de Avaliação	178
1.5.5. Finalidades da Avaliação	179
1.5.6. Periodicidade da Avaliação	180
1.5.7. Dispositivos de Avaliação	182

1.5.8. Finalidades dos Dispositivos de Avaliação	188
1.5.9. Funções da Avaliação	189
1.5.10. Progressão nas Aprendizagens	191
2. Diferenciação e Práticas na Sala de Aula: Análise do que fazem os Professores	204
2.1. Modos de Ensinar e ser Professor	204
2.1.1. Na disciplina de Língua Portuguesa	204
2.1.2. Na disciplina de História e Geografia de Portugal	206
2.1.3. Na disciplina de Inglês	209
2.1.4. Na disciplina de Ciências da Natureza	211
2.1.5. Na disciplina de Matemática	214
3. Do Projecto Curricular de Turma às Práticas na Sala de Aula	228
3.1. Elaboração e Desenvolvimento do Projecto Curricular de Turma	228
3.1.1. Caracterização do Projecto Curricular de Turma	228
3.1.2. Pressupostos Pedagógicos	229
3.1.3. O papel do Director de Turma	231
3.1.4. O papel do Conselho de Turma	235
3.1.5. O papel do Professor	243
3.2. Competências Gerais e Diferenciação	254
3.2.1. Noção de Competência e Ensino por Competências	255
3.2.2. Abordagem Diferenciada no Ensino por Competências	256
3.2.3. Competências Gerais: das Intenções às Acções	258
3.3. Avaliação: das Intenções às Práticas	274
Conclusões Gerais	276
Bibliografia	294
Anexo: Projecto Curricular de Turma	303

Índice de Figuras, Gráficos e Quadros

1. Índice de Figuras

	Pág.
Figura 1. Mapa conceptual sobre diferenciação	14
Figura 2. Processo de trocas funcionais na aprendizagem	22
Figura 3. Articulação dos diferentes tipos de currículo	51
Figura 4. Conceptualização do estudo de caso	83
Figura 5. Planta da sala de aula	96
Figura 6. Planta do Laboratório de Ciências	97
Figura 7. Plano de trabalho de E5	134
Figura 8. Plano de Individual de trabalho	138
Figura 9. Critérios de avaliação definidos por E2 e E5	176
Figura 10. «Checklist» com os conteúdos do Programa de E5	181
Figura 11. Plano Individual de Trabalho de E5	183
Figura 12. Plano Individual de Trabalho de E5 (verso)	184
Figura 13. Ficha de avaliação mensal de E5	185
Figura 14. Ficha de avaliação mensal de E5 (verso)	186
Figura 15. Ficha de registo dos trabalhos dos alunos (E5)	187
Figura 16. O PEE, o PCE e o PCT	228
Figura 17. Documento para reflexão no conselho de turma	233
Figura 18. Competências do conselho de turma	236
Figura 19. Caracterização global da turma	237
Figura 20. Dificuldades diagnosticadas na turma	238
Figura 21. Competências gerais prioritárias	238
Figura 22. Estratégias gerais de intervenção	239
Figura 23. Competências e estratégias	240
Figura 24. Intervenção individual dos professores	241
Figura 25. Estratégias de avaliação/regulação	241
Figura 26. Resultados do diagnóstico	245
Figura 27. Situações de aprendizagem	246

2. Índice de Gráficos

	Pág.
Gráfico 1. Nº de participações dos alunos solicitadas por E1	204
Gráfico 2. Nº de participações espontâneas dos alunos	204
Gráfico 3. Nº de apoios individualizados prestados aos alunos	205
Gráfico 4. Nº de participações espontâneas dos alunos	207
Gráfico 5. Nº de apoios individualizados prestados aos alunos	208
Gráfico 6. Nº de participações dos alunos solicitadas por E3	209
Gráfico 7. Nº de participações espontâneas dos alunos	210
Gráfico 8. Nº de apoios individualizados prestados aos alunos	210
Gráfico 9. Nº de participações dos alunos solicitadas por E4	211
Gráfico 10. Nº de participações espontâneas dos alunos	212
Gráfico 11. Nº de apoios individualizados prestados aos alunos	212
Gráfico 12. Nº de apoios individualizados prestados aos alunos	213
Gráfico 13. Nº de participações espontâneas dos alunos	215
Gráfico 14. Nº de apoios individualizados prestados aos alunos	216

3. Índice de Quadros

	Pág.
Quadro 1. Regulação contínua das aprendizagens	46
Quadro 2. Competências Gerais	77
Quadro 3. Definição das fases e técnicas de pesquisa	84
Quadro 4. Guião da entrevista aos professores	87
Quadro 5. Guião da entrevista à directora de turma	88
Quadro 6. Guião para observação de aulas	90
Quadro 7. Indicadores para análise de dados	100



Ricardo, 5º ano

«Educar alguém é comprometermo-nos numa história entre pessoas, onde nada é jogado previamente, onde a singularidade das situações só pode levar à diferenciação de métodos, onde temos de renunciar em definitivo à procura de soluções universais».

Meirieu, 1998

Introdução Geral

«Uma escola de qualidade será aquela que for capaz de atender à diversidade [...] e de oferecer a cada aluno o currículo que ele necessita para o seu progresso».

Solé e Coll, 2001

Atender à diversidade que actualmente existe na escola, como forma de garantir as aprendizagens indispensáveis a todos os alunos, é o desafio que se coloca aos professores enquanto profissionais do ensino. *«Se queremos uma «escola para todos», e não apenas para o «cliente ideal», temos de aceitar o desafio de prever e conceber diferentes processos e meios de ensinar»* (Leite, 2003: 23).

A pedagogia diferenciada tem de ser pensada a dois níveis: ao nível da organização geral da escola, de forma a garantir os tempos, os espaços e os recursos materiais necessários ao seu desenvolvimento, e ao nível mais específico da sala de aula, onde são os professores que assumem a responsabilidade de, através de uma intervenção educativa adequada, criar condições para que todos os alunos possam encontrar respostas, o mais ajustadas possível às suas características individuais, que os façam progredir num currículo que é igual para todos.

Esta exigência para estabelecer caminhos diferenciados, mas conducentes à concretização dos mesmos objectivos, transforma o professor num *«organizador, pessoa-recurso, mestre de apoio, criador de meios e sequências didácticas, proporcionador de feedback, negociador de contratos, inspirador de desejos e projectos, mediador entre os alunos e outras fontes de informação, em vez de magister único, detentor do saber e do poder na sala de aula»* (Perrenoud, 2001: 140).

Assim, a diferenciação dos processos de aprendizagem, entendida como a definição de *«percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar, para cada situação, a consecução das aprendizagens pretendidas»* (Roldão, 1999a: 52), implica para muitos professores *«assumir o luto de uma prática antiga [...], desaprender, «desconstruir», ultrapassar essas práticas antigas para mudar»* (Perrenoud, 2001: 144).

Para concretizar esta mudança é necessário reconceptualizar conceitos como currículo, aprendizagem, gestão e desenvolvimento curricular e avaliação, o que exige do professor o desenvolvimento de competências que o afastam de um ensino uniformizador e o aproximam de um ensino baseado num paradigma centrado na aprendizagem em que *«os estudantes devem estar no centro do processo, activamente*

envolvidos em dar sentido ao mundo em seu redor, através dessas lentes a que chamamos disciplinas» (Tomlinson e Allan, 2002: 34).

Associado à ideia de diferenciação surge agora um conceito de ensino perspectivado para o desenvolvimento de competências nos alunos, que só se torna exequível em aulas construídas pelo professor, enquanto *«tempos e espaços de pensar sobre, de compreender realidades, de transformar as informações em conhecimento consistente, de ampliar o conhecimento com que se começou, de realizar tarefas exigentes que, ao envolverem novos conteúdos, ensinem e «obriguem» a pensar, a compreender, a usar...»* (Roldão, 2003a: 52).

Estas novas orientações surgem no âmbito da reorganização curricular do ensino básico e são materializadas no Decreto-Lei 6/2001 (de 18 de Janeiro) e no documento «Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais» (2001). A abordagem ao currículo enquanto projecto, preconizada nestes documentos, impõe aos professores a elaboração de um projecto curricular de turma como meio de adequar e flexibilizar o ensino às características dos alunos de determinada turma e como meio para regular o trabalho diferenciado e diferenciador das aprendizagens realizado pelos professores.

Neste contexto, o trabalho aqui apresentado resulta de uma necessidade pessoal de aprofundamento do conceito actual de diferenciação pedagógica e de outros conceitos relacionados com o desenvolvimento curricular, segundo uma perspectiva de ensino que visa, sobretudo, facilitar aos alunos oportunidades para *«aprender a aprender»* e do interesse em conhecer e compreender as concepções que os professores têm de diferenciação e a forma como gerem o currículo na sala de aula, num momento em que, por decreto, se acentua um cenário de mudança, que exige a prática de um ensino que promova efectivamente as aprendizagens, em que a heterogeneidade dos alunos que integram a mesma turma não deve condicionar o trabalho pedagógico, mas deve antes constituir a base principal para organizar e concretizar a acção educativa de todos os professores.

As intenções subjacentes a este trabalho estão formalizadas numa questão que constitui a preocupação central do nosso estudo e que se traduz da seguinte forma:

Se o ensino igual para todos não vai ao encontro da especificidade cognitiva de cada aluno e da sua forma própria de aprender, e se o Decreto-Lei 6/2001 exige dos professores a transformação do currículo nacional num projecto, adequado à heterogeneidade dos alunos da mesma turma, como é que, de acordo com o previsto no

projecto curricular de turma, os professores organizam o trabalho na sala de aula, numa perspectiva de diferenciação?

Pretende-se conhecer o processo desenvolvido pelos professores conducente à elaboração do projecto curricular de turma e as orientações e intenções que nele materializam, em função das características e necessidades dos alunos da turma. Pretende-se também conhecer a forma como essas intenções e orientações se concretizam na sala de aula, nomeadamente no que diz respeito à aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica.

Para analisar as concepções e práticas de diferenciação dos professores, recorreremos a uma metodologia de estudo de caso e baseámo-nos em referências decorrentes da análise dos diplomas legais, que actualmente orientam o trabalho dos professores e no conhecimento produzido pela revisão da literatura, designadamente de autores que defendem o ensino baseado na diferenciação, como alternativa a um ensino «expositivo» e uniformizador, capaz de assegurar a igualdade dos níveis de aquisição dos alunos com características individuais diferenciadas.

Assim, dividimos este trabalho em duas partes. Na Parte I (Enquadramento Conceptual e Normativo) são abordadas algumas questões emergentes da revisão da literatura, relacionadas com a diferenciação pedagógica, com a perspectiva construtivista do ensino e da aprendizagem, e com alguns conceitos que lhe são inerentes como currículo e avaliação, cuja reconceptualização por parte dos professores é condição essencial para viabilizar o trabalho diferenciado e diferenciador das aprendizagens dos alunos na sala de aula (capítulo I). É também delineado o quadro normativo sobre a reorganização curricular, que consubstancia as práticas diferenciadas dos professores, baseado na análise do Decreto-Lei 6/2001 (de 18 de Janeiro) e do documento «Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais». Sendo a avaliação um elemento indissociável das práticas de diferenciação, são também analisadas as orientações e disposições do Despacho Normativo nº 30/2001 (de 19 de Julho) (capítulo II). Esta primeira parte é ainda complementada com outras referências da literatura que vão sendo introduzidas ao longo da apresentação do estudo empírico realizado, considerando-se que, desta forma, satisfazem melhor o objectivo de fundamentar a análise e interpretação dos resultados da pesquisa. São abordadas questões relacionadas com a planificação, desenvolvimento e avaliação do processo de ensino e aprendizagem e são, ainda, incluídas referências relacionadas com a concepção e concretização do projecto curricular de turma, numa perspectiva de ensino por

competências. Este enquadramento conceptual e normativo constitui o principal suporte contextual do estudo de caso aqui apresentado.

Na parte II (Estudo Empírico) explicitam-se as opções, objectivos e procedimentos metodológicos adoptados neste estudo e apresentam-se, analisam-se e interpretam-se os resultados da pesquisa realizada. O trabalho completa-se com a apresentação das conclusões gerais que emergiram do estudo desenvolvido.

Parte I

Enquadramento Conceptual e Normativo

Capítulo I

Enquadramento Conceptual da Diferenciação

1. Heterogeneidade e Diferenciação

É nosso entendimento, e é esse o pressuposto que está subjacente ao nosso trabalho, que a diferenciação não se deve dirigir apenas aos alunos com insucesso escolar repetido, com problemas de integração na comunidade escolar, com risco de abandono da escolaridade básica e dificuldades condicionantes da aprendizagem, a alunos com deficiências comprovadas ou a alunos identificados com dificuldades de aprendizagem. A diferenciação dirige-se a todos os alunos, porque são todos diferentes (Santana, 2000b).

«No início do ano, um professor [...] depara-se com 20 a 25 crianças diferentes em tamanho, desenvolvimento físico, fisiologia, resistência ao cansaço, capacidade de atenção e de trabalho; em capacidade perceptiva, manual e gestual; em gostos e capacidades criativas; em personalidade, carácter, atitudes, opiniões, interesses, imagens de si, identidade pessoal, confiança em si; em desenvolvimento intelectual; em modos e capacidades de relação e comunicação; em linguagem e cultura; em saberes e experiências extra-escolares; em hábitos e modo de vida fora da escola; em experiências e aquisições escolares anteriores; em aparência física, postura, higiene corporal, vestimenta, corpolência, forma de se mover; em sexo, origem social, origem religiosa, nacional ou étnica; em sentimentos, projectos, vontades, energias do momento, ...» (Perrenoud, 2001: 69).

Estes são os principais indicadores da diversidade que, de uma forma mais ou menos acentuada, o professor encontra na sala de aula, e todos os alunos que integram uma turma *«têm o direito de esperar professores interessados, que estejam dispostos a aceitar os estudantes tal como eles são, conduzindo-os, ao longo de percursos de aprendizagem, o mais longe possível e o mais rápido possível»* (Tomlinson e Allan, 2002: 12).

Ainda de acordo com Tomlinson e Allan (2002), *«a diversidade dos alunos é visível, pelo menos, de três maneiras que justificam a diferenciação pedagógica a realizar pelos professores como uma estratégia sábia a implementar: os alunos diferem quanto (1) à sua receptividade em trabalhar, num dado momento, com uma ideia ou competência específicas; quanto (2) às actividades ou tópicos que consideram interessantes e quanto (3) aos perfis de aprendizagem»* (p. 24).

A receptividade ao trabalho está directamente relacionada com a predisposição para aprender que, na maioria dos casos, pode ser despoletada através de actividades suficientemente motivadores para o aluno, que o envolvam desde a sua planificação à

sua concretização e avaliação. Como nos diz Perrenoud (2000a), *«a actividade que não tem nenhum componente escolhido pelo aluno tem muito poucas chances de envolvê-lo»* (p. 74).

As situações de aprendizagem, entendidas como dispositivos que colocam *«os alunos diante de uma tarefa a ser realizada, um projecto a fazer, um problema a resolver»* (idem: 33), devem ser *«bastante mobilizadoras para que [os alunos] aceitem o desafio e bastante complexas para que não possam limitar-se ao simples reinvestimento do que já sabem»* (Perrenoud, 2000b: 46). É a este propósito que Vigotsky (2000) fala de *«zona de desenvolvimento próximo»*, ou seja, *«a distância entre o nível de desenvolvimento real, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes»* (p. 112). O grau de interesse que o aluno deposita numa tarefa, também determina parte do sucesso na sua consecução e desenvolve uma motivação intrínseca que favorece a concretização de outras tarefas escolares.

«São os alunos que constituem o campo de actuação do professor, e é sobre eles que tem de incidir a sua análise da situação de modo a permitir o desenvolvimento adequado do processo curricular» (Roldão, 1999b: 56).

Delimitando os factores de diversidade que podem influenciar a acção educativa aos que dizem respeito às características individuais de cada aluno, relativos aos *«conhecimentos que possui, experiências vividas, personalidade, modos preferenciais de comunicação, ritmo de trabalho e estilo de aprendizagem»* (idem: 57), esta análise da situação implica ter em conta os diferentes tipos de características individuais, que influenciam de maneira também diferente a aprendizagem. *«Enquanto as características cognitivas¹ exercem a sua influência basicamente sobre a qualidade da aprendizagem, as dimensões ou desafios do tipo afectivo fazem-no sobre a quantidade, ao determinarem sobretudo o nível e a persistência do aluno na tarefa»* (Mestres e Goñi, 2000: 103).

O quadro que se segue pretende definir alguns dos factores que caracterizam a diversidade nos alunos e que, de forma mais ou menos acentuada, influenciam significativamente o processo de aprendizagem. Este quadro foi elaborado com base em Oliveira e Chadwick (2001):

¹ *«Padrões diferenciais e individuais de reacção diante da estimulação recebida, do processamento cognitivo de informação e do confronto cognitivo com a realidade»* (Fierro, 1990, cit. por Mestres e Goñi, 2000: 93).

Inteligências múltiplas	. forma como o indivíduo manifesta preferências e utiliza formas diversas para compreender e expressar o mundo (ex.: inteligência para as línguas, matemáticas e lógica, inteligência espacial, musical, etc.)
Ritmos de aprendizagem	. tempo diferenciado que diferentes indivíduos levam para desenvolver as mesmas tarefas.
Modos de processamento de informação	. estratégias diversificadas que os indivíduos utilizam para processar nova informação, para relacioná-la com informação já existente e para organizá-la de forma adequada no cérebro.
Interesses	. sensação ou sentimento que origina a tendência para agir em relação a alguma área, evento, actividade ou estímulo.
Auto-imagem Autoconceito Auto-estima	. conjunto de percepções que o indivíduo tem de si mesmo que resultam da sua interacção com o mundo que o rodeia.
Motivação	. estado afectivo que dispara ou desencadeia as actividades cognitivas.
Estilos de aprendizagem	. formas próprias de os indivíduos aprenderem, de receberem nova informação, de processar essa informação, de responder, de escutar, de ler, de registar o que estudaram, etc.

Ao longo do tempo, a escola tem tentado encontrar respostas para adaptar as suas opções educativas à diversidade dos alunos e para fazer desta diversidade um eixo estruturador das aprendizagens (Zabala, 1998).

Mestres e Goñi (2000), referindo-se ao trabalho de Cronbach (1967) e Glaser (1977), fazem a distinção entre cinco formulações gerais já experimentadas pela escola, para atender às diferenças individuais dos alunos:

1. *estratégia selectiva;*
2. *estratégia de adaptação dos objectivos;*
3. *estratégia temporal;*
4. *estratégia de neutralização ou compensação;*
5. *estratégia de adaptação dos métodos de ensino.*

A *estratégia selectiva* (1) baseia-se no pressuposto que o aluno deve progredir na escola até ao nível permitido pelas suas capacidades, após o que a deve abandonar, pois não terá condições para prosseguir os estudos. Os objectivos, conteúdos e métodos de ensino são fixos e comuns para todos os alunos e são estes que têm de se adaptar ao sistema educativo.

Apesar do estabelecimento e posterior alargamento da escolaridade básica obrigatória, cujos princípios contrariam a prática da selecção pela escola, a taxa de insucesso e de abandono escolar são prova de que a escola actual continua a seleccionar os alunos, fazendo com que muitos ainda continuem a ficar para trás.

A *estratégia de adaptação de objectivos* (2) partilha também a ideia de que nem todos os alunos têm capacidade para atingir os objectivos gerais propostos pela escola e propõe percursos académicos diferentes (currículos diversos) que conduzem a objectivos e finalidades também diferentes. Os alunos são, assim, obrigados a optar por um dos caminhos de acordo com as suas capacidades e características individuais o que, no final da escolaridade, os conduz a uma situação de desigualdade profissional e social.

A *estratégia temporal* (3) baseia-se no pressuposto que todos os alunos devem aprender um determinado conjunto de saberes e, para isso, têm o tempo que for necessário. Neste tipo de estratégia, a flexibilização do tempo e a individualização são as formas adoptadas para permitir que todos consigam atingir os objectivos propostos pela escola.

A *estratégia de neutralização ou compensação* (4) parte do princípio que as dificuldades que os alunos revelam na escola têm origem social e cultural e, por isso, considera-se que a escola deve encontrar meios e formas de as neutralizar ou compensar.

E por último, a *estratégia de adaptação dos métodos de ensino* (5) considera que a flexibilização e a adaptação dos métodos de ensino são para todos. A acção educativa só pode ser pensada pelos professores em função das características dos alunos, pelo que é preciso ajustar os métodos de ensino e as estratégias de aprendizagem de forma a atender às diferenças. A variante mais conhecida desta estratégia é a do *ensino adaptativo*, que tem como referência objectivos e finalidades comuns a todos os alunos, mas estabelece diferentes percursos para que estes realizem as aprendizagens pretendidas. Desta forma, promove-se a qualidade do ensino e garante-se a igualdade de oportunidades.

Este ajuste do ensino às necessidades e características dos alunos é feito através de práticas da diferenciação pedagógica, que se definem como:

- «a forma de resposta proactiva do professor face às necessidades de cada aluno [...] em particular, ou de um pequeno grupo de estudantes»;

(Tomlinson e Allan, 2002: 14)

- «o processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazer progredir no currículo, uma criança em situação de grupo, através de uma selecção de métodos de ensino e estratégias de aprendizagem»;

(Niza, 1996, cit. por Morgado, 2003: 27)

- *«o ajustamento entre as formas de ensinar (os métodos) e as formas de aprender (as características e competências dos alunos)»;*
(Morgado, 2003: 68)
- a forma como *«os professores procuram avaliar a situação dos alunos face ao processo de aprendizagem e promover a sua evolução no contexto de uma sala de aula heterogénea».*
(Tomlinson, 2000, cit. por Morgado, 2003: 76)
- uma *«nova abordagem, mais centrada no aprendente e no seu itinerário»;*
(Perrenoud, 2000b: 44)
- uma forma de *«organização das interações e das actividades, de modo que cada aluno seja confrontado constantemente, ou ao menos com bastante frequência, com as situações didácticas mais fecundas para ele»;*
(Perrenoud, 2001: 27)
- uma forma de *«individualizar:*
 - *as informações e as explicações dadas pelo professor;*
 - *as actividades e o trabalho dos alunos, em sala de aula e em casa;*
 - *a observação e a avaliação»;*
(Perrenoud, 2001: 33)
- um modelo *«que leve em conta características, ritmos, motivação dos alunos e não que apenas incite professores e alunos a «correrem» atrás de programas»;*
(Macedo, 2002: 119)
- um modelo cuja *«meta é que todos os alunos atinjam os objectivos no final da formação escolar ao mesmo tempo, mas, se necessário for, tomando caminhos diferentes»;*
(Perrenoud, 2004: 41)

- a adequação «às necessidades de cada aluno das diferentes variáveis educativas: as tarefas e as actividades, o seu conteúdo, as formas de agrupamento, os tempos, etc.».

(Zabala, 1998: 200)

- uma forma de «dinamizar o acto pedagógico e o sistema educativo centrando-se nos alunos e implicando-os mais tempo na sua aprendizagem. Trata-se de uma metodologia de ensino que, para se adaptar a grupos heterogéneos, para levar em conta as diferenças de aprendizagem entre alunos, diversifica e multiplica a gestão das aprendizagens a três níveis:

- por conteúdos diferentes;
- por estruturas, agrupamentos de alunos diversos;
- por itinerários de aprendizagem ou processos variados».

(Altet, 1999: 43)

- uma forma de «romper com a pedagogia frontal – a mesma lição, os mesmos exercícios para todos – mas é, sobretudo, criar uma organização do trabalho e dos dispositivos didácticos que coloquem cada um dos alunos numa situação óptima, priorizando aqueles que têm mais a aprender».

(Perrenoud, 2000a: 55)

Destas definições podemos extrair alguns pontos em comum:

- A diferenciação é uma forma de organizar o ensino que visa dar resposta às características e necessidades dos alunos individualmente e em grupo e supõe a priorização dos que têm mais a aprender;
- A diferenciação faz-se a partir da selecção adequada de métodos de ensino e de estratégias de aprendizagem, que nada têm a ver com um ensino simultâneo;
- Constituem dispositivos de diferenciação: os conteúdos, as tarefas e actividades de aprendizagem, a forma de organização do trabalho dos alunos, o tempo para a aprendizagem e, acrescentamos ainda, os recursos e materiais pedagógicos;

- A diferenciação propõe a construção de percursos diferenciados de aprendizagem, prevê a consecução de objectivos comuns e centra-se nesses percursos e naquele que aprende.

Neste contexto, a organização e desenvolvimento curricular centra-se no aluno e *«assenta no princípio de que os componentes do currículo devem ser estabelecidos em função das necessidades e interesses imediatos dos educandos que se desenvolvem e aprendem mediante a interacção e o envolvimento activo com o seu meio. [...] A selecção e organização dos objectivos, conteúdos e actividades de ensino-aprendizagem movem-se dentro dos propósitos de promover o desenvolvimento individual do educando, segundo fases ou ritmos próprios, tornando-o autónomo no processo de aprendizagem e oferecendo meios para a sua socialização»* (Ribeiro, 1990: 88).

Por outro lado, o processo desenvolvido pelo aluno para aprender assume igual importância na organização curricular, ou seja, *«parte-se de uma concepção de currículo como projecto [...]»* e procede-se à *«revisão constante dos objectivos e à sua adaptação às necessidades de aprendizagem dos alunos»* (Pacheco, 1996: 140).

Tomlinson e Allan (2002) propõem um mapa conceptual sobre a diferenciação das práticas educativas (Figura 1). De acordo com este mapa, os professores diferenciam para atender à diversidade dos alunos da mesma turma, através da selecção de tarefas e actividades adequadas às suas necessidades e dificuldades e à natureza das aprendizagens pretendidas, da flexibilização dos modos de organização do trabalho dos alunos e da adopção de procedimentos de avaliação adequados, que regulem todo o processo de ensino e aprendizagem e que permitam introduzir reajustamentos contínuos. Para concretizar esta diferenciação, os professores seleccionam métodos de ensino e estratégias de aprendizagem, tendo em conta a receptividade, os interesses e os perfis de aprendizagem dos alunos.

Por outras palavras, o trabalho do professor consiste na *«organização, elaboração, desenvolvimento e acompanhamento das actividades e das tarefas escolares o mais diversas possível, que ofereçam aos alunos diferentes pontos de entrada e de conexão e possibilitem, por isso, o seu envolvimento e a sua participação, facilitem diferentes tipos e graus de ajuda na realização das tarefas, estimulem a autonomia dos alunos e a adopção de um papel cada vez mais activo na gestão e no controle da sua aprendizagem, em que seja possível avaliar de maneira continua o processo, adequando os seu níveis e as suas dimensões»* (Onrubia, 2003: 121).

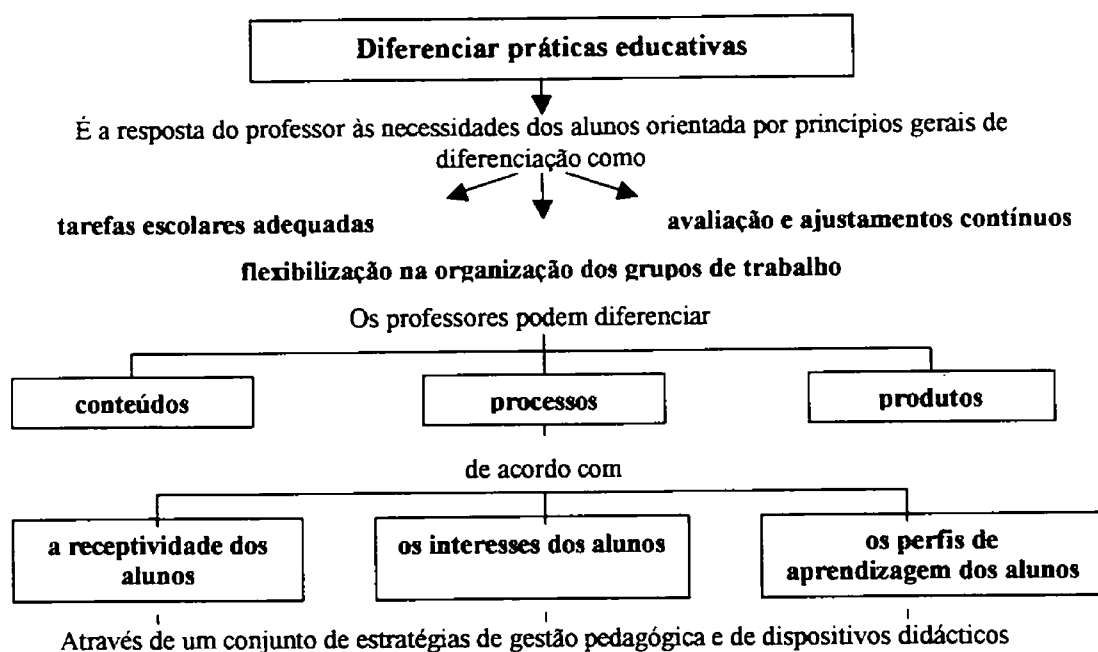


Figura 1. Mapa conceptual sobre diferenciação

Esta forma de dar resposta à diversidade assume diferentes níveis, que passam pela organização da sala de aula, selecção das actividades de aprendizagem e pela escolha dos métodos de ensino a pôr em prática.

A diferenciação não é exequível numa sala de aula «*tradicionalmente*» organizada em que os alunos estão sentados por filas, de costas uns para os outros e de frente para o professor. As carteiras «*em fila dão lugar às carteiras reunidas em pequenos grupos. As aulas expositivas são substituídas pelo trabalho em equipe. O trabalho autodirigido, com recurso a fichas individualizadas com resposta de autocorreção [...] exige espaço para o trabalho individual e arquivos para guardar os materiais [...]. A sala de aula assemelha-se a uma oficina ou a um atelier onde os alunos circulam livremente e os materiais encontram-se nos sítios adequados à disposição dos alunos que deles precisam*» (Marques, 1998). Organizando-se a sala de aula desta forma criam-se condições para a realização de trabalho cooperativo, conducente ao desenvolvimento da autonomia e do espírito de interajuda entre os alunos e disponibiliza-se o professor para prestar apoio e ajuda àqueles que revelam mais dificuldades.

A aprendizagem cooperativa recorre ao uso de trabalho a pares ou em pequenos grupos e é um valioso recurso para a promoção das aprendizagens. O trabalho cooperativo permite aos alunos «*aumentar o seu grau de mestria na tarefa, ou mesmo torná-los capazes de apresentar soluções para as tarefas que individualmente nunca*

seriam capazes de resolver» (Bessa e Fontaine, 2002: 44). César, 2000, Damon & Phelps, 1989 e Webb, 1982, 1991 (cit. por Bessa e Fontaine, 2002) referem que *«trabalhar em conjunto fomenta as interações entre os alunos. Eles apresentam opiniões, idealizam cenários, constroem imagens e estratégias. E é por via destas interações que são activados os processos de reestruturação cognitiva e os fenómenos de conflito cognitivo ou sociocognitivo, que estão na origem da realização das aprendizagens»* (p. 45). O trabalho cooperativo visa não só o desenvolvimento intelectual dos alunos, mas também a sua socialização, constituindo-se como uma forma de aprender em interação com os outros.

«O mais importante numa pedagogia diferenciada, é criar dispositivos múltiplos, não baseando tudo na intervenção do professor. O trabalho por plano semanal, a atribuição de tarefas autocorrectivas e o emprego de softwares interactivos são recursos preciosos. Organizar o espaço em oficinas ou «cantos» - entre os quais os alunos circulam – é uma outra maneira de enfrentar as diferenças» (Perrenoud, 2000a: 58).

A diferenciação das actividades permite que cada aluno desenvolva um trabalho adequado ao estado das suas aprendizagens e às suas necessidades e dificuldades. A propósito da técnica de Freinet dos ficheiros e cadernos autocorrectivos, Nunes (2002) refere que *«esta técnica tinha por alicerce o conceito de que as aprendizagens, em muitos casos, necessitavam de passar por momentos individuais, repetidos e sistemáticos. Para que isso fosse possível, Freinet organizou na sala de aula um espaço destinado a colecções de ficheiros autocorrectivos, dispostos por níveis e por áreas de aprendizagem. Estes serviam como recurso ao dispor dos alunos para que pudessem trabalhar os conteúdos em que se consideravam menos capazes. Era um trabalho individual, embora por vezes fosse efectuado em pequenos grupos, o que levava os alunos a adquirirem e a mecanizarem a um ritmo próprio, as aprendizagens ditas de base»* (p. 94).

A utilização destes ficheiros ainda é actualmente considerada uma ajuda valiosa na organização de tempos de estudo autónomo², em que os alunos, individualmente, a pares ou em pequenos grupos, trabalham de acordo com as suas próprias escolhas, registadas num plano individual de trabalho, que pode ser semanal (como Perrenoud refere) ou pode abranger um período de tempo mais alargado.

² Tempos de aula dedicados ao estudo, treino, consolidação e aprofundamento de conteúdos já leccionados, mas que não ficaram bem aprendidos.

Freinet, nas descrições que faz do seu trabalho com os alunos, também refere a utilização do plano individual de trabalho. Regressando a Nunes (2002), o autor diz a este propósito que *«o plano individual de trabalho (PIT) traduz-se pela apresentação, numa grelha, de um conjunto de actividades que, de acordo com a organização da turma, o aluno se propõe fazer segundo o seu ritmo, as suas capacidades [e acrescentamos, necessidades e dificuldades] num tempo determinado. A criança coloca-se numa situação de autor e de não consumidor, confrontando-se com uma diversidade de situações que, devido a processos autocorrectivos e auto-avaliativos, lhe instaura índices de autonomia»* (p. 98).

O plano individual de trabalho é também um instrumento privilegiado para o desenvolvimento de práticas de avaliação formativa, nomeadamente de auto-regulação, já que é o aluno que avalia o trabalho que realizou e a forma como o fez e decide quais as estratégias a adoptar em função dos resultados obtidos.

A referência à diversidade como organizadora do trabalho de ensinar e aprender no quadro do currículo escolar tem, de acordo com Roldão (2003a), algumas implicações das quais destacamos as seguintes:

- *Adopção de outras tipologias de trabalho que não a exposição, aplicação, verificação ou apresentação de tarefas rotineiras;*
- *Abandono da propriedade individual do professor sobre o espaço e o tempo da «sua» aula;*
- *Abandono da distribuição unidireccional – e largamente inerte ou retórica mecânica – da informação, do discurso e da pergunta;*
- *Organização do trabalho dos alunos, do espaço e do tempo escolar, em formatos diversos (pequeno grupo, pares, seminários e apresentações por professores e alunos, horas e tempos dedicados a actividades determinadas e a tarefas flexíveis);*
- *Organização do trabalho dos professores em termos de (1) disponibilização consciente e organizada de saber científico e de modos de a ele aceder; (2) passagem de informação estruturante; (3) apoio/tutorização de grupos de alunos por professores que orientem os percursos de aprendizagem individuais e as interacções dos alunos na construção do saber; (4) dispositivos constantes de regulação do trabalho desenvolvido e das aquisições e sua apropriação e uso por todos os aprendentes* (p. 34).

É importante referir ainda que investir num processo de diferenciação pedagógica não é apenas diferenciar *«estratégias em função da diversidade dos alunos, práticas de estudo autónomo, formas alternativas de avaliação»*, mas é também *«saber aquilo que interessa ensinar, perceber que a aprendizagem é algo que acontece dentro de nós [...]». A diferenciação é mais do que uma estratégia ou do que uma série de estratégias – é uma outra maneira de pensar o processo de ensino e aprendizagem»* (Tomlinson e Allan, 2002: 29).

Esta mudança do paradigma de ensino, centrado no professor e no saber, para o paradigma de aprendizagem, centrado no aluno e nos seus processos de aprender, modifica o papel do professor. *«Este torna-se assim um mediador, um organizador de condições externas da aprendizagem, um facilitador, aquele que provocou o desenvolvimento das novas pedagogias centradas na aprendizagem»* (Altet, 1999: 14).

Apesar do papel central atribuído ao aluno, enquanto *«elemento estruturante e principal responsável da sua própria aprendizagem»* (Valadares e Graça, 1998: 12), e enquanto *«participante e membro activo da sua aprendizagem, orientado segundo princípios de aprendizagem significativa e construtivista»* (Pacheco, 1996: 141), o professor assume um papel fundamental na definição dos métodos de ensino e das estratégias de aprendizagem, que vão facilitar ao aluno os modos e os meios de acesso à informação, indispensáveis para o desenvolvimento da autonomia na construção do conhecimento.

2. Perspectiva Construtivista do Ensino e da Aprendizagem

Para elaborar uma definição de construtivismo é fundamental que iniciemos este ponto com uma retrospectiva, ainda que breve, das teorias que lhe estão subjacentes, designadamente (1) a teoria genética de Piaget, (2) a teoria sociocultural de Vigotsky e a (3) teoria da aprendizagem significativa de Ausubel. Por considerarmos pertinente neste contexto faremos também referência à concepção de Bruner sobre o desenvolvimento e a aprendizagem.

1. A teoria genética de Piaget

Para Piaget, o sujeito tem um papel central na aquisição do conhecimento. O sujeito conhece a realidade através das suas acções sobre os objectos que o rodeiam, apoiando-se em esquemas de acção e atribuindo-lhes um significado. Esta interacção com os objectos que lhe são exteriores é realizada através de processos de assimilação e acomodação. De acordo com os esquemas que possui, o sujeito interpreta e dá significado ao mundo e vai modificando esses próprios esquemas, adequando-os à realidade.

No âmbito da aprendizagem escolar, a atenção é centrada na natureza construtiva e activa do conhecimento, sendo o aluno o principal responsável pela aquisição de novos conhecimentos. O processo de aprendizagem baseia-se nesta interacção entre o aluno e o meio que o envolve, mas constitui um processo individual e o seu sucesso depende, segundo Piaget, do nível de desenvolvimento em que o aluno se encontra e que designa por estágios.

De acordo com Mestres e Goñi (2000: 252), os estágios de desenvolvimento definidos por Piaget são os seguintes:

<i>Estágio sensório-motor (dos 0 aos 2 anos)</i>
<ul style="list-style-type: none"> . inteligência prática . o bebé começa a ser capaz de resolver problemas práticos cada vez mais complexos . a evolução dos esquemas permite que o mundo vá sendo organizado (espacialmente, temporalmente e casualmente)
<i>Estágio pré-operatório (dos 2 aos 6 anos)</i>
<ul style="list-style-type: none"> . inteligência representativa (esquemas de acções interiorizadas) . egocentrismo (o ponto de vista da criança domina) . pensamento intuitivo, baseado na percepção
<i>Estágio das operações concretas (dos 6 aos 11 anos)</i>
<ul style="list-style-type: none"> . inteligência operatória (baseada num conjunto de operações lógicas) . pensamento mais lógico e racional . as operações permitem organizar a realidade de uma maneira mais estável (conservações)

<i>Estágio das operações formais (dos 11 aos 15 anos)</i>
--

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">. inteligência formal (pode aplicar-se a qualquer conteúdo). pensamento combinatório (capacidade de pensar em todas as combinações e variantes possíveis de um fenómeno). pensamento hipotético-dedutivo (capacidade de raciocinar por meio de hipóteses) |
|---|

Com esta definição dos estágios de desenvolvimento, Piaget *«não quer estabelecer um instrumento de diagnóstico ao nível cognitivo das pessoas de acordo com a idade. O que lhe interessa é identificar as mudanças cognitivas mais gerais que acontecem em todas as pessoas»* (idem: 253).

Para Piaget, a aprendizagem *«é um processo normal, harmónico e progressivo, de exploração, descoberta e reorganização mental, em busca da equilibração da personalidade»* (Tavares e Alarcão, 2002: 102).

Nesta procura de equilíbrio, a partir de desequilíbrios e reequilíbrios sucessivos provocados pela aquisição de novos conhecimentos, o *erro* é considerado como *«um indicador de uma actividade organizadora e assimiladora, certamente insuficiente, porém essencial para progredir [...] Os erros não são nada mais do que o resultado visível de um processo dinâmico que dirige todo o desenvolvimento»* (Sala e Goñi, 2000: 255), que leva não só à modificação da realidade em função dos esquemas de que o sujeito dispõe, mas também à operação inversa, ou seja, à modificação dos esquemas de acção em função da realidade que é assimilada.

Para Piaget o ensino deve ser pensado de forma a ir ao encontro dos interesses e da curiosidade dos alunos, deve ser significativo e as tarefas devem ser planificadas de forma a constituírem um desafio, que seja suficientemente fácil de ultrapassar de forma a não se tornar um obstáculo intransponível, mas que seja suficientemente motivador para não levar ao desinvestimento.

Este conhecimento da visão de Piaget sobre o desenvolvimento e a aprendizagem é importante quando o professor tem de *«elaborar tarefas, organizar actividades na aula e entender as dificuldades que os alunos apresentam de acordo com as suas capacidades cognitivas»* (Idem: 256).

2. A teoria sociocultural de Vigotsky

Para Vigotsky a distinção entre as capacidades psicológicas humanas e os processos psicológicos básicos reside na utilização pelas primeiras de um conjunto de instrumentos de mediação, os «signos», que possibilitam ao indivíduo o controle e a regulação do seu comportamento e que são constituídos, a título de exemplo, pela linguagem, os sistemas de representação gráfica e os sistemas aritméticos.

Nesta perspectiva, as práticas educativas entendidas como *«situações de interacção em que os membros mais competentes do grupo social e cultural ajudam outros membros a usar convenientemente esses sistemas de signos em relação a tarefas diversas, em contextos diversos, são as que possibilitam, em essência, essa aprendizagem»* (Sala e Goñi, 2000: 260). A aprendizagem resulta sempre, em primeiro lugar, da interacção com os outros (plano social) e só depois se constrói o conhecimento ao nível individual (plano psicológico).

É neste contexto que Vigotsky fala de Zona de Desenvolvimento Próximo, que já definimos anteriormente, e que implica um *nível de desenvolvimento real* e um *nível de desenvolvimento potencial*. O primeiro diz respeito às aquisições que o aluno já fez (conhecimentos prévios) e o segundo à fase em que o aluno se dispõe a aprender mais e a expandir o seu potencial com a ajuda de alguém mais competente, que tanto pode ser o professor como um colega mais avançado. Este nível de desenvolvimento potencial é muito importante na perspectiva do ensino e a escolha dos métodos deve basear-se na necessidade de criação de zonas de desenvolvimento próximo, cuja superação contribui significativamente para o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno.

3. A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel

O conceito de aprendizagem significativa surge com Ausubel (1963) em oposição ao conceito de aprendizagem mecânica e repetitiva e implica que o professor organize a *«matéria a ensinar de uma forma lógica e, ao apresentá-la ao aluno, [a relacione] com os conhecimentos que este já possui, de tal modo que ele possa perceber o que está a aprender e integrar os novos conhecimentos na sua estrutura cognitiva existente»* (Tavares e Alarcão, 2002: 104).

Assim, a teoria de Ausubel parte do princípio que *«os indivíduos apresentam uma organização cognitiva interna baseada em conhecimentos de carácter conceitual, sendo que a sua complexidade depende [...] das relações que esses conceitos estabelecem entre si»* (Sala e Goñi, 2000: 231). Esta estrutura cognitiva *«é compreendida, fundamentalmente, como uma rede de conceitos organizados de modo hierárquico de acordo com o grau de abstração e generalização»* (idem: 231).

Um elevado grau de proximidade e relação entre o conteúdo de aprendizagem e esta estrutura cognitiva faz com que a aprendizagem seja mais significativa e permite ao sujeito compreendê-lo e, conseqüentemente, aprendê-lo.

De acordo com os mesmo autores, este tipo de aprendizagem apresenta três vantagens essenciais:

- *Facilita a retenção por mais tempo do conhecimento adquirido;*
- *Aumenta e facilita a capacidade de aprender outros conteúdos relacionados;*
- *Facilita a «reaprendizagem» de conteúdos já esquecidos.*

Nesta concepção, a aprendizagem resulta da interacção entre o sujeito e o conteúdo de aprendizagem e implica não só a sua modificação, como a modificação da estrutura cognitiva inicial do sujeito.

4. A concepção de Bruner sobre o desenvolvimento e a aprendizagem

Finalmente, Bruner, outro psicólogo do desenvolvimento, cujo trabalho foi importante para a clarificação da forma como o indivíduo aprende, define a aprendizagem como *«um processo activo do sujeito que apreende, organiza e guarda a informação recebida. O conhecimento adquire-se a partir de problemas que se levantam, expectativas que se criam, hipóteses que se avançam e verificam, descobertas que se fazem. É depois organizado em categorias e relacionado com conhecimentos previamente adquiridos e armazenados no cérebro»* (Tavares e Alarcão, 2002: 103).

Bruner defende uma aprendizagem por descoberta, de carácter activo. O papel do professor é lançar questões que despertem a curiosidade dos alunos, que desenvolvam o pensamento e que levem os alunos a realizar aprendizagens significativas. Tal como Piaget, Bruner considera que o ensino deve acompanhar o desenvolvimento dos alunos.

Os mesmos autores (p. 106) referem que as ideias básicas destas teorias cognitivistas, no que respeita à sua aplicação na sala de aula, são:

- 1. Motivar o aluno para a aprendizagem, relacionando-a com as suas necessidades pessoais e os objectivos da própria aprendizagem;*
- 2. Reconhecer que a estrutura cognitiva do educando depende da sua visão do mundo e das experiências que ele teve anteriormente;*
- 3. Adequar o ensino ao nível do desenvolvimento dos alunos e ajudá-los a relacionar conhecimentos e habilidades novos com conhecimentos e habilidades que tenham previamente adquirido;*
- 4. Ajudar o aluno a perceber a estrutura da tarefa a aprender e a estrutura da sua própria aprendizagem;*
- 5. Fornecer informações, indicar factos, abrir pistas que facilitem a compreensão, a organização e a retenção dos conhecimentos;*
- 6. Não pedir ao aluno que decore sem compreender aquilo que ele tem possibilidade de compreender antes de decorar;*

7. *Começar o ensino por conjuntos significativos e descer gradualmente aos pormenores, que devem ser devidamente relacionados com o conjunto;*
8. *Não equacionar prática com repetição, mas concebê-la como uma série de tentativas sucessivas e variadas que facilitem a transferência de habilidades e conhecimentos na sua aplicação a situações novas.*

É no encontro destas teorias do desenvolvimento e da aprendizagem que entendemos a concepção construtivista como «uma teoria que explica o desenvolvimento e a aprendizagem a partir da interacção entre o sujeito e o ambiente», considerando que «as fontes do conhecimento são, simultaneamente, de origem interna e externa» (Marques, 2000: 39).

De acordo com Jonnaert e Borghet (2002), «o sujeito que aprende não fotografa o mundo, mas reconstrói-o permanentemente construindo-se a si mesmo. Assim o saber não é construído passivamente, mas construído pelo sujeito que aprende» (p.23).

Valadares e Graça (1998) afirmam que segundo esta concepção, «o ser humano contrói ele próprio, lenta e dificilmente, as suas ideias acerca do mundo que o cerca, as quais constituem apenas uma representação, um cenário, uma imagem possível desse mundo», logo «o sujeito cognoscente vai construindo e reestruturando progressivamente, numa interacção dialéctica com o objecto do conhecimento, os seus esquemas ou representações mentais acerca deste» (p. 15).

Nesta perspectiva, a «aprendizagem é o resultado de um processo complexo de trocas funcionais que se estabelecem entre os elementos: o aluno que aprende, o conteúdo que é objecto de aprendizagem e o professor que ajuda o aluno a construir significados e a atribuir sentido ao que aprende» (Coll, 1996, cit. por Morgado, 2003: 71) (Figura 2).

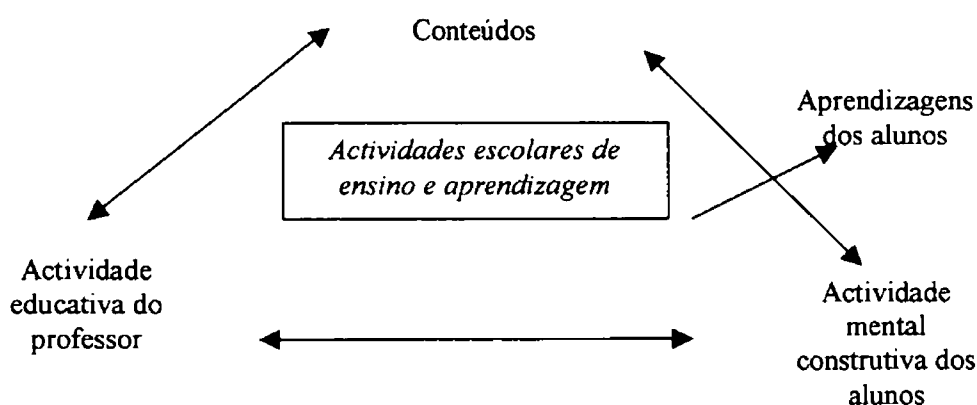


Figura 2. Processo de trocas funcionais na aprendizagem

Como afirma Perrenoud (2001), *«toda a perspectiva construtivista e interaccionista reafirma isto: o aluno é que aprende, em seu ritmo, seguindo os seus próprios modos de pensamento. Os professores podem apenas propiciar situações didácticas, esperando que elas sejam fecundas, que sejam apresentadas no momento mais adequado»* (p. 141).

A função do professor não é simplesmente uma *«função de ensino, de transmissão de saberes»*, mas *«uma função de mediação nas aprendizagens, de organização de situações de aprendizagem activas para o aluno, uma função de ajuda à aprendizagem»* (Altet, 1999: 15)

Assim, a educação não deve ser encarada como a transmissão do conhecimento pelo professor, detentor do saber, mas como um modo de desenvolver no aluno competências e capacidades para que ele próprio observe o mundo e construa o conhecimento. *«A única aprendizagem que realmente influencia o comportamento de um individuo é aquela que ele descobre por ele mesmo e da qual se apropria»* (Rogers, 1973, cit. por Meirieu, 1998a: 35). O professor tem um papel muito importante nesta construção ao proporcionar ao aluno experiências de aprendizagem que o levem a rever e modificar os seus esquemas do conhecimento, adaptando-os à realidade. *«A orientação do professor, isto é, o ensino, aparece como uma ajuda ao processo de construção de significados e de atribuição de sentido que caracteriza a aprendizagem escolar»* (Coll, 2003: 23).

De acordo com isto, é o professor que *«dispõe das condições para que a construção que o aluno faz seja mais ampla ou mais restrita, se oriente num sentido ou noutro, através da observação dos alunos, da ajuda que lhes proporciona para que utilizem os seus conhecimentos prévios, da apresentação que faz dos conteúdos, mostrando os seus elementos essenciais, relacionando-os com os que os alunos sabem e vivem, proporcionando-lhes experiências para que possam explorá-los, compará-los, analisá-los conjuntamente de forma autónoma, utilizá-los em situações diversas, avaliando a situação no seu conjunto e reconduzindo-a quando considera necessário, etc. [...]»* (idem: 38).

Perrenoud (2000a) refere também que a construção do conhecimento por parte dos alunos é uma *«trajectória colectiva que o professor orienta, criando situações e dando auxílio, sem ser especialista que transmite o saber, nem o guia que propõe a solução para o problema»* (p. 35).

Coutinho (1994) acentua a importância da relação entre o aluno que aprende e o professor que orienta a aprendizagem, referindo que *«é o aluno quem constrói o seu*

próprio saber; mas, ao construí-lo, não pode deixar de fazer apelo àquele que ensina, isto é, o professor, que lhe proporciona o encontro daquilo que, sozinho, não era capaz de encontrar. O aluno, centro de necessidades, de interesses, de representações, de estruturas de pensamento e de projectos de vida individuais, é uma pessoa com capacidade de realização de actividades próprias, quer no sentido da curiosidade individual, quer no sentido do caminho apontado pela comunidade escolar. O aluno é um ser capaz de tomar iniciativas em ordem a dar respostas criativas às situações encontradas, a partir das dificuldades sentidas. Essas iniciativas são, porém, tomadas através da sua relação com alguém, com o professor, que com ele interage» (p. 13).

Através desta acção pedagógica complexa, o professor assume um papel de extraordinária importância no desenvolvimento de um ensino de qualidade. Morgado (2003) define oito indicadores da qualidade das práticas dos professores, que a seguir se apresentam:

- *Diferenciação das metodologias e diversificação das situações de aprendizagem;*
- *Demonstração de expectativas positivas em relação aos alunos;*
- *Promoção da autonomia dos alunos, na perspectiva de que tão importante como ensinar é levá-los a aprender a aprender;*
- *Regulação do processo de ensino e aprendizagem através de procedimentos de avaliação que valorizem os processos e não só os produtos da aprendizagem;*
- *Estabelecimento de climas positivos na sala de aula, em que o erro é assumido como uma forma de aprender;*
- *Organização do trabalho de forma consistente e ajustado às características dos alunos, ao contexto em que ocorre e à natureza das aprendizagens a realizar;*
- *Reforço dos sucessos e dos esforços dos alunos, através da avaliação que faz;*
- *Valorização do trabalho cooperado, realçando a importância da interacção e cooperação entre os alunos.*

A qualidade das práticas está directamente relacionada com as concepções que o professor tem do ensino e da forma como percebe a aprendizagem e, consequentemente, do modo como organiza e desenvolve o processo de ensino e aprendizagem e como avalia.

Numa perspectiva construtivista, o professor tem uma série de funções (Zabala, 1998), que passam por:

- *Planificar a sua actuação de forma suficientemente flexível para permitir a adaptação às necessidades dos alunos ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem;*
- *Contar com as contribuições e os conhecimentos dos alunos, tanto no início das actividades como durante a sua realização;*
- *Ajudar os alunos a encontrar sentido no que fazem;*
- *Estabelecer metas ao alcance dos alunos para que possam ser superadas com o esforço e a ajuda necessários;*
- *Oferecer ajudas adequadas que facilitem o processo de construção do aluno;*
- *Promover a actividade mental auto-estruturante que permita estabelecer o máximo de relações com os novos conteúdos, atribuindo-lhes significado e fomentando os processos de meta-cognição que lhes permitam assegurar o controle pessoal sobre os próprios conhecimentos e processos durante a aprendizagem;*
- *Estabelecer um ambiente que promova a auto-estima e o autoconceito;*
- *Promover canais de comunicação que regulem os processos de negociação, participação e construção;*
- *Potencializar progressivamente a autonomia dos alunos na definição dos objectivos, na planificação das acções, possibilitando que aprendam a aprender;*
- *Avaliar os alunos conforme as suas capacidades e esforços, levando em conta o ponto pessoal de partida e o processo através do qual adquirem conhecimento e incentivando a auto-avaliação das competências como meio para favorecer as estratégias de controlo e regulação da própria actividade.*

É necessário que o professor planifique o número suficiente de actividades que possam ir ao encontro das necessidades dos alunos e das suas diferentes formas de aprender. A organização da sala de aula deve ser pensada de forma a promover, quando necessário, um trabalho vocacionado para a superação de dificuldades em que o aluno define o seu percurso individualizado de aprendizagem, e para um trabalho cooperativo que favorece as aquisições através da interacção com os outros. É necessário prever também momentos em que o professor está mais disponível para prestar o apoio e a ajuda necessários aos alunos que mais precisam e que revelam ainda pouca autonomia no desenvolvimento das actividades propostas.

A abordagem de novos conteúdos deve levar em conta os conhecimentos prévios dos alunos, de forma a que eles próprios possam estabelecer as relações

necessárias entre o que já sabem e o que estão a aprender. É fundamental que os alunos conheçam os objectivos e as finalidades das actividades que lhes são propostas, para que lhes consigam atribuir sentido: aprender o quê, como e para quê. *«Escolher e modular as actividades de aprendizagem é uma competência profissional essencial que supõe não apenas um bom conhecimento dos mecanismos gerais do desenvolvimento e da aprendizagem, mas também um domínio das didácticas das disciplinas»* (Perrenoud, 2000: 48).

De acordo com Not (1991), a solução está em *«propor ao aluno actividades ao seu alcance e em aumentar progressivamente o nível das dificuldades, sublinhando os sucessos obtidos e fazendo seguir qualquer fracasso, da solicitação duma actividade em que o aluno possa ter êxito»* (p. 159).

Por outro lado, o ensino *«não se deve limitar ao que o aluno já sabe, mas a partir deste conhecimento tem de conduzi-lo à aprendizagem de novos conhecimentos, ao domínio de novas habilidades e à melhoria dos comportamentos já existentes, pondo-o em situações que o obriguem a realizar um esforço de compreensão e de trabalho»* (Zabala, 1998: 97).

«Ninguém pode aprender no lugar da criança ou do adolescente, mas ninguém aprende sozinho» (CRESAS, 1987,1991, cit. por Perrenoud, 2000b: 45), pelo que a interacção que o aluno estabelece com os outros e a ajuda prestada pelo professor assumem especial importância. Esta intervenção do professor baseada no princípio de *«ajuste da ajuda educativa»* (Coll, 2003) deve ser variada e adequada à natureza das dificuldades do aluno e ao seu estilo de aprendizagem e deve apoiar-se numa variedade de actividades e na solicitação dos alunos na sua *«zona de desenvolvimento próximo»*, de forma a possibilitar a progressão na aprendizagem.

«Ajustar a acção educativa em sala de aula significa assistir aos alunos na realização das actividades e tarefas, o que implica prosseguir com um acompanhamento das suas actuações, desenvolver um trabalho conjunto e actuar de modo contingente no que fazem e dizem. [...] O princípio de ajuste da acção educativa apresenta três características básicas. Primeiro as ajudas oferecidas aos alunos são variadas em quantidade e em qualidade, proporcionando formas e níveis de apoio diversos. Segundo, os tipos e os níveis de ajuda oferecidos aos alunos vão evoluindo e vão se combinando em função das suas actuações, aumentando ou diminuindo de intensidade, ou variando qualitativamente, a partir da avaliação que o professor faz de tais actuações. Terceiro, as ajudas oferecidas apresentam desafios que são abordáveis pelos alunos a partir do que eles já aprenderam e são capazes de fazer, ao mesmo

tempo que lhes oferecem elementos concretos para enfrentar e superar esses desafios». (Coll, 2003: 24)

Esta ajuda do professor deve ser conducente à elaboração de uma representação pessoal do conteúdo a aprender e o aluno só fará a sua aquisição fazendo o que ainda não sabe fazer, ou seja, recorrendo e actualizando os seus esquemas cognitivos através da realização das actividades de aprendizagem, tomando consciência dos seus erros, identificando a sua origem e superando-os.

«O que se deve procurar é, em primeiro lugar, um ponto de apoio no sujeito, mesmo o mais subtil, um ponto ao qual articular um aporte, onde instalar um mecanismo para ajudar o sujeito a crescer [...], poderá ser um interesse, estranho ou compartilhado por determinada questão, determinado domínio, através do qual se poderão propor saberes escolares» (Meirieu, 1998a: 40). O professor deve ainda ter em conta os níveis de aprendizagem que o aluno deve percorrer e que, inevitavelmente, o conduzirão à construção do conhecimento. *«Em primeiro lugar uma fase de identificação ao longo da qual o sujeito realizaria actividades perceptivas apoiadas em capacidades sensoriais, seguida de uma fase centrada na significação na qual integraria a novidade percebendo o seu interesse, o uso que dela pode fazer ou o sentido que lhe pode dar e, em seguida, uma fase de utilização em que o sujeito reinvestiria o conhecimento, o utilizaria para fins pessoais, enfim, dominaria o seu uso e o possuiria realmente»* (idem: 53).

Este processo de construção do conhecimento, associado à escolha e gestão autónoma de estratégias e de meios para aprender, transforma a metacognição num instrumento de aprendizagem que cabe ao professor desenvolver e otimizar. *«Há metacognição cada vez que existe um recuo em relação à acção para a analisar [...] Os alunos interrogam-se sobre as suas estratégias de aprendizagem a fim de englobar a compreensão num sistema de explicação que possam reutilizar posteriormente»* (Develay, 1992, cit. por Doly, 1999: 27). De acordo com Doly (1999), a metacognição, enquanto instrumento de aprendizagem, é útil para:

- *construir conhecimento e competências com mais oportunidade de êxito e transferabilidade;*
- *aprender estratégias de resolução de problemas que favoreçam o sucesso e a transferência e também a auto-regulação;*
- *ser mais autónomo na gestão das tarefas e nas aprendizagens (ser auto-regulado e saber fazer-se ajudar);*

- *desenvolver uma motivação para aprender e para construir um autoconceito como aprendente* (p. 19).

O desenvolvimento deste processo extremamente complexo de construção e gestão das aprendizagens, que envolve professor e alunos, só é possível se for regulado e acompanhado através de práticas de avaliação formativa e formadora. Formativa, na medida em que ajuda o professor a reformular e adequar o ensino aos alunos com quem trabalha, e formadora, na medida em que ajuda o aluno a reformular as suas estratégias de aprendizagem. O professor deve *«aprender a avaliar para ensinar melhor»* (Thurler e Perrenoud, 1998, cit. Perrenoud, 2000a: 51), *«não deve separar avaliação e ensino, e deve considerar cada situação de aprendizagem como fonte de informações ou de hipóteses preciosas para delimitar melhor os conhecimentos e as actuações dos alunos* (Perrenoud, 2000a: 51).

Esta avaliação que *«situa o aluno na sua aprendizagem e verifica se as modalidades da acção pedagógica postas em prática permitiram realmente atingir os objectivos fixados à partida [...] é simultaneamente reguladora da aprendizagem do aluno e da acção pedagógica do mestre [e] encontra-se na origem de todas as tomadas de decisão»* (Postic, 1995: 58). Voltaremos a esta questão mais adiante.

Em última análise, *«a aprendizagem escolar é um processo complexo que implica o aluno e a aluna de uma forma integral. São eles que aprendem. Porém tornar isto possível é uma aventura colectiva»* (Mauri, 2001: 118). Assim, *«a tarefa do professor não será tanto «ensinar», mas antes envolver os/as estudantes em actividades que conduzam à aprendizagem»* (Duarte, 2002: 124) e ao seu desenvolvimento global.

«A característica do papel do professor é marcar as condições para a aprendizagem, seleccionar o conteúdo apropriado, organizar como irá desenvolver a actividade, guiar ou supervisionar o seu desenvolvimento e manter a coerência e a continuidade da estrutura de participação social e a estrutura da tarefa académica no decorrer da mesma» (Coll, 2003: 29).

Estas considerações sobre o papel do professor, levam-nos às dez competências³ do professor a que Perrenoud (2000a) chama *«novas»* e das quais destacamos as que têm relação directa com o desempenho do professor na sala de aula:

<i>Competências de referência</i>	<i>Competências mais específicas (exemplos)</i>
<i>1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem</i>	Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e a sua tradução em

³ «Capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações» (Perrenoud, 2000a: 15)

	<p>objectivos de aprendizagem.</p> <ul style="list-style-type: none"> . Trabalhar a partir das representações dos alunos. . Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem. . Construir e planificar dispositivos e sequências didácticas. . Envolver os alunos em actividades de pesquisa, em projectos de conhecimento.
2. Administrar a progressão das aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> . Conceber e administrar situações-problema ajustadas ao nível e às possibilidades dos alunos. . Estabelecer laços com as teorias subjacentes às actividades de aprendizagem. . Observar e avaliar os alunos em situação de aprendizagem, de acordo com uma abordagem formativa. . Fazer balanços periódicos de competências e tomar decisões de progressão.
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação	<ul style="list-style-type: none"> . Administrar a heterogeneidade no âmbito de uma turma. . Abrir, ampliar a gestão da classe para um espaço mais vasto. . Fornecer apoio integrado, trabalhar com alunos portadores de grandes dificuldades. . Desenvolver a cooperação entre os alunos e certas formas simples de ensino mútuo.
4. Envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho	<ul style="list-style-type: none"> . Suscitar o desejo de aprender, explicitar a relação com o saber, o sentido do trabalho escolar e desenvolver na criança a capacidade de auto-avaliação. . Instituir e fazer funcionar um conselho de alunos⁴ e negociar com eles diversos tipos de regras e de contratos. . Oferecer actividades opcionais de formação. . Favorecer a definição de um projecto pessoal do aluno.

O desenvolvimento destas competências fazem com que o professor seja capaz de lidar com a diversidade dos alunos na sala de aula e satisfazem as exigências do perfil de professor ideal, definido por Perrenoud (2000a). O professor ideal é aquele que:

- *Organiza uma pedagogia construtivista;*
- *Garante o sentido aos saberes;*
- *Cria situações de aprendizagem;*
- *Administra a heterogeneidade;*

⁴ Forma de regulação das relações e das atitudes no âmbito de um grupo, através de um trabalho e um diálogo metacognitivos (Perrenoud, 2000a)

➤ *Regula os processos e percursos de formação.*

É fundamental que o professor se torne um investigador da sua prática para que, através da reflexão e da formação complementares, consiga desenvolver estas competências e satisfazer este perfil exigente, mas indispensável à promoção da qualidade das práticas na sala de aula, que segundo Perrenoud (1995) exigem:

- *novas didácticas* que põem acento no aluno, enquanto sujeito activo da sua própria aprendizagem; insistem na construção progressiva dos conhecimentos e do saber fazer; privilegiam o desenvolvimento de competências funcionais e globais; assentam as aprendizagens escolares em experiências do quotidiano e em «vivências» dos alunos; respeitam a diversidade; valorizam a autonomia do aluno; valorizam a motivação intrínseca, o desejo de descobrir e de fazer; valorizam os aspectos cooperativos do trabalho escolar e o funcionamento do grupo-turma; atribuem maior importância à educação e ao desenvolvimento da pessoa;
- *novas tarefas* em que nem todos os alunos realizam constantemente a mesma coisa ao mesmo tempo; que são baseadas em conteúdos e dificuldades em função das necessidades dos alunos; que não apelam a uma solução única (tarefas abertas), nascem de um problema real, de uma necessidade funcional; que são muitas vezes assumidas colectivamente, apelando à partilha do trabalho e das soluções encontradas; que têm utilidade prática e se vão definindo progressivamente em função da concertação que se gera entre os alunos e o professor;
- *novas estratégias* de organização e coordenação das tarefas entre os alunos, o que normalmente é monopolizado pelo professor; de atribuição de papéis de liderança a alunos que assumem a responsabilidade, por exemplo, de serem porta-vozes do grupo, de organizar uma discussão, de recordar aos colegas os seus compromissos, etc.; de diversificação de tarefas de forma a criar condições para que alguns alunos não «desapareçam no vazio», isto é, para que não consigam «fugir» às tarefas passando despercebidos no meio dos restantes colegas, ou fingindo-se ocupados; de atribuição de tarefas diferenciadas que não obriguem os alunos a trabalhar em simultâneo o mesmo conteúdo ou a realizar a mesma actividade.

Assim, no acto educativo *«há lugar para a espontaneidade, para a actividade, para a participação do aluno na construção do saber, mas há também lugar para um grande e importante papel do professor, cuja tarefa essencial neste caminho é orientar,*

isto é, incitar, sugerir, alimentar a actividade de aprender do aluno» (Coutinho, 1994: 14) e contribuir para a sua formação global e inserção na sociedade em que se integra.

3. Mudanças das Concepções para a Mudança das Práticas

Para se pôr em prática um modelo de pedagogia diferenciada é fundamental que os professores reconceptualizem conceitos como *currículo* e *avaliação*. O conceito de currículo tem sofrido alterações significativas, no sentido de se tornar um modelo mais aberto, que considera as diferenças entre as comunidades educativas, as diferenças entre os alunos e as opções didáctico-pedagógicas dos professores (Morgado, 2003). Por seu lado, a avaliação deve ser considerada na sua vertente formativa, constituindo-se como um dispositivo de regulação de processos, de apoio à aprendizagem e gerador de diferenciação.

A reconceptualização destes conceitos é fundamental se se pretender passar de um tipo de ensino em que todos aprendem o mesmo, da mesma forma, ao mesmo tempo, para um ensino baseado em percursos de formação que vão ao encontro das necessidades e características dos alunos, que favoreçam a construção do saber e o desenvolvimento da autonomia e que contribuam para a formação integral dos alunos.

3.1. O conceito de currículo enquanto projecto de aprendizagem

A mudança das práticas passa indiscutivelmente pela mudança de uma concepção de currículo rígido e prescritivo, para uma concepção de currículo aberto e dinâmico, adequado ao contexto em que se desenvolve, à natureza das aprendizagens e à heterogeneidade dos alunos. A nova concepção de currículo proposta opõe-se à ideia de que o currículo é sinónimo de programa que «*é para se cumprir, ponto por ponto, alinea por alinea*» (Baptista, 1999: 32), e que é «*passado*» pelo professor aos alunos, através de um único livro, de acordo com processos e metodologias uniformes, regulados de forma sancionadora e selectiva.

Começemos por definir o conceito de currículo:

- *Currículo é o conjunto de pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, etc., que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano.*

(Zabala, 2000: 12)

- *O currículo é o mecanismo através do qual o conhecimento é distribuído socialmente.*

(Young, 1980, cit. por Sacristán, 2000: 19)

- *O currículo define o que se considera o conhecimento válido, as formas pedagógicas, o que se pondera como a transmissão válida do mesmo, e a avaliação define o que se considera como realização válida de tal conhecimento.*

(Bernstein, 1998, cit. por Sacristán, 2000: 19)

- *Curriculo, proveniente do étimo latino «currere», significa caminho, jornada, trajectória, percurso a seguir e encerra, por isso, duas ideias principais: uma de sequência ordenada, outra de noção de totalidade de estudos. [...] Enquanto projecto educativo e projecto didáctico, encerra três ideias-chave: de um propósito educativo no tempo e no espaço em função de finalidades; de um processo de ensino-aprendizagem, com referência a conteúdos e actividades; de um contexto específico – o da escola ou organização formativa.*

(Pacheco, 1996: 16)

- *Curriculo é aquilo que se considera que a escola deve fazer aprender aos seus alunos, porque essa aprendizagem lhes será necessária como pessoas e cidadãos [...], constitui a matéria substantiva da acção da escola e é a sua justificação institucional.*

(Roldão, 1999b: 34)

- *Curriculo não é senão um corpus activo e dinâmico de aprendizagens a garantir, a fazer passar (curriculo – passagem/percurso).*

(Roldão, 1999a: 59)

- *Curriculo é o caminho que desejamos que os alunos percorram.*

(Perrenoud, 2001: 20)

- *É uma sequência organizada de experiências formativas.*

(idem: 25)

- *É um conjunto de situações formadoras com as quais cada um efectivamente se depara na escola e que diferem bastante de um aluno para outro num grupo-classe.*

(idem: 98)

- *Curriculo é o conjunto de aprendizagens que socialmente se pretende e se espera que a escola promova e garanta a todos os cidadãos.*

(Roldão, 1999c: 15)

- *Curriculo é um corpo de aprendizagens comuns a todos os destinatários da escola [...].*

(Roldão, 2003b: 21)

O levantamento destas definições do conceito de currículo não é, obviamente, exaustivo, mas é suficiente para percebermos a concepção dominante que lhes está subjacente e que se refere a um currículo centrado na aprendizagem, no sujeito que aprende e no contexto específico em que essa aprendizagem ocorre. Engloba tudo o que se passa dentro da escola, seja ao nível estritamente académico, seja ao nível de desenvolvimento de competências sociais, da relação do sujeito com o meio e com os diferentes intervenientes no processo.

Nesta perspectiva, o currículo é um processo dinâmico e contextualizado e o programa é entendido como *«uma prática, ou seja, como acção e reflexão, como um processo permanentemente confrontado com as circunstâncias do momento»* (Grundy, 1987, cit. por Baptista, 1999: 32). A dinâmica do conceito é expressa nestas definições pela ideia de *«percurso»*, *«trajectória»*, *«caminho»*, ou seja, de algo que se vai construindo e que não contempla unicamente os conteúdos a ensinar, mas perspectiva a acção educativa do ponto de vista da aprendizagem, *«é o caminho que desejamos que todos os alunos percorram»*. Pressupõe a sua adequação à escola e aos alunos e prevê o desenvolvimento de experiências formativas, como forma de concretizar as aprendizagens.

Zabalza (2003) refere que *«chamamos currículo escolar a todo aquele tipo de disposições e processos que cada sociedade põe em marcha para tornar efectivo, através da escola, o direito das crianças e jovens à educação e ao desenvolvimento pessoal e social»*. Refere ainda, que falamos de currículo *«para nos referirmos ao que se faz na escola e/ou em relação com a função formadora da escola, isto é, a resposta que a escola dá (e/ou que se dá através da escola) ao direito das crianças e jovens à educação»* (p. 17).

De acordo com isto, um bom currículo é um *projecto formativo integrado* (Zabalza, 2003). É um projecto porque é algo pensado e planificado com antecedência como um todo, e é formalizado, ou seja, posto por escrito, transformando-se também num compromisso, que obriga que cada professor não trabalhe por si, mas que tenha esse projecto como referente para desenvolver um trabalho conjunto com os outros professores.

Assim, um bom currículo prevê *(1) um enfoque não meramente «assistencial» do trabalho escolar, (2) um tipo de actuação ampla que cubra os diversos âmbitos do desenvolvimento dos alunos, (3) um tipo de actuação que ultrapasse os conteúdos das matérias para desenvolver uma aprendizagem de mais amplo espectro em que estejam presentes tanto os conteúdos académicos como o desenvolvimento de capacidades para a vida e para a integração social e laboral dos alunos* (Zabalza, 2003).

Esta aproximação do currículo ao conceito de projecto está relacionada, de acordo com Roldão (2000), com *(1) o haver uma adequação ao contexto – um projecto concebe-se para uma situação; (2) um projecto qualquer obedece a uma finalidade e (3) um projecto é alguma coisa que é apropriada pelas pessoas que o fazem, ou seja, um projecto tem a ver com uma realidade, orienta-se para um fim e é concebido e gerido pelas pessoas que nele se envolvem*. O currículo transforma-se assim num projecto curricular e constitui-se *«como a escolha, orientação, organização pensada e decidida pelas pessoas, pelos responsáveis que estão na situação concreta, para aqueles alunos concretos»* (idem: 17).

Tomlinson e Allan (2002) referem a necessidade de se construir um currículo diferenciado, que ajude os professores na difícil tarefa de pôr em prática um ensino activo, que estimule a definição de respostas académicas também diferenciadas.

De acordo com estas autoras (p. 139), *o currículo deve ter uma forte base conceptual, considerando-se que a aprendizagem conceptual ajuda todos os alunos a desenvolver estruturas de significação e a associar tudo aquilo que aprendem às suas próprias vidas e experiências; deve especificar tópicos, factos, conceitos, princípios, competências e atitudes que devem ser ensinados e aprendidos, aumentando assim o nível de exigências cognitivas do currículo, facilitando as ligações intra e interdisciplinares e estabelecendo os alicerces para uma diferenciação capaz de oferecer a cada aluno experiências de aprendizagem abrangentes e poderosas; deve possuir uma estrutura que potencie a sua gestão flexível, fornecendo marcos de referência que definam expectativas claras sobre aquilo que se espera que os alunos dominem, mas permitindo que esses marcos possam ser geridos pelos professores, constituindo-se como metas e não como limitações; deve ser cuidadosamente associado a normas, textos e outros documentos definidores do currículo. O currículo diferenciado deve ajudar o professor relativamente à forma como (1) manter a responsabilidade perante factos, competências e conceitos instituídos; (2) proceder à sua apresentação num contexto rico em significados e não como uma lista de itens amplamente desligados; (3) respeitar as diferenças entre os alunos, lidando em*

simultâneo com a necessidade de preparar os alunos para um único teste ou avaliação de referência; e (4) ser responsável e criativo no seu trabalho; deve usar estratégias de diferenciação adequadas à natureza das disciplinas e às necessidades dos alunos num determinado ano, ou seja, a diferenciação curricular deve ser adequada à natureza das disciplinas, às suas facetas particulares, bem como às necessidades dos alunos que são confrontados com o currículo. Os exemplos de diferenciação nos projectos curriculares devem expressar práticas educativas de qualidade, permitindo exemplificar modos de utilização, de forma adequada, de uma ampla gama de abordagens pedagógicas que podem satisfazer as necessidades dos alunos, constituindo-se o projecto como uma óptima ferramenta para o desenvolvimento profissional dos professores.

Dependendo do nível a que se concretiza o currículo, assim a teoria o denomina e caracteriza diferentemente, mas a principal distinção reside na diferença entre o currículo centralmente definido através de textos normativos e o currículo resultante da prática das escolas e dos professores na sala de aula.

Roldão (1999c) caracteriza o *core curriculum* ou *curriculum framework* como aquele que é definido a nível nacional, que consiste numa estrutura simplificada de objectivos, competências e aquisições essenciais pretendidas, a partir da qual se constrói o *currículo real*, que se assume como projecto curricular e onde constam «as opções assumidas ao nível de cada escola, que permitem adequar o ensino – diferenciando e não diminuindo a exigência – à consecução da aprendizagem de todos». Nesta perspectiva, «o currículo escolar é, pois, muito mais do que um elenco de tópicos ou disciplinas, mas não as dispensa – antes requer que sejam repensadas em termos de criação de quadros de referência cultural e científicos, de integração significativa de conhecimentos e de domínio de capacidades, de construção de competências que viabilizem processos realistas de formação ao longo da vida» (p. 17).

A passagem de um currículo para outro (currículo prescrito → currículo real), efectiva-se através de um processo de *transposição didáctica* (Perrenoud, 1999a), que é da responsabilidade da escola e dos professores. O currículo real é então o «conjunto de actividades e experiências potencialmente formadoras e organiza-se em termos de lições, de tarefas ou de situações que têm, todas, o objectivo de fazer aprender» (p. 82).

Sacristán (2000) refere que «se o currículo é algo que se constrói, os seus conteúdos e as suas formas últimas, não podem ser indiferentes aos contextos nos quais se configura [...]. O currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-

se a determinados professores e alunos e serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto que é o que acaba por lhe dar o significado real» (p. 21).

Neste contexto, o processo de desenvolvimento curricular baseia-se na sua gestão diferenciada e contextualizada e é feito nas escolas, pelos professores, que assumem um papel activo na sua configuração (Leite, 2003), aceitando *«o desafio de prever e conceber diferentes processos e meios de ensinar, para que se criem condições onde todos se sintam reconhecidos, respeitados e dispostos a aprender, conhecendo e reconhecendo outros de si diferentes»* (idem: 23).

O professor deixa de ter um papel de executor de um currículo prescrito, para se tornar decisor e gestor do processo curricular. A sua acção deixa de ser orientada para a execução de *currículos pronto-a-vestir de tamanho único* (Formosinho, 1987, cit. por Formosinho, 1991: 8), e passa a ser orientada para a construção do *currículo real do aluno* (Roldão, 1999a), através de estratégias de adequação e diferenciação curricular que permitam que *«todos tenham acesso ao mesmo a que têm direito, através de caminhos diversos que lhes permitam chegar lá»* (idem: 41) e que se concretizem a vários níveis:

- *ao nível das opções de cada escola para responder melhor ao seu público;*
- *ao nível dos projectos curriculares das turmas ou grupos de alunos para melhorar a aprendizagem;*
- *e ao nível dos modos de ensinar e organizar o trabalho dos alunos para garantir a aprendizagem bem sucedida de cada um* (Roldão, 1999a: 52).

Diferencia-se o currículo quando se definem *«percursos e opções curriculares diferentes para situações diversas, que possam potenciar, para cada situação, a consecução das aprendizagens pretendidas»* (idem); *adequa-se* o currículo de forma semelhante ao processo de diferenciação, mas, desta vez, está associado às características psicológicas dos alunos; e *flexibiliza-se* o currículo, quando se organizam as aprendizagens de forma aberta, possibilitando que num dado contexto se delimitem as aprendizagens pretendidas e se organizem a estrutura, a sequência e os processos que a ela conduzem de forma flexível.

Para Morgado (2000), *«perspectivar o currículo como instrumento de diferenciação constitui, sem dúvida, uma forma de enriquecimento do próprio processo de construção do currículo, que se quer aberto, participado, flexível, capaz de responder aos crescentes desafios que uma sociedade, cada vez mais, heterogénea lhe coloca»* (p. 369).

Para responder a estes desafios é fundamental que o professor seja capaz de encontrar os modos e os meios mais adequados para desenvolver nos alunos a consciência da distância a que estão das metas que têm de atingir e de os orientar e acompanhar na definição e consecução de percursos e caminhos de formação ajustados, o mais possível, às suas características, necessidades e modos de aprender, que sejam conducentes à consecução dessas metas.

3.2. A avaliação enquanto dispositivo para conhecer e aprender

Para promover um ensino que responda adequadamente à diversidade dos alunos é fundamental repensarmos a natureza do papel da avaliação no desenvolvimento do processo educativo.

A avaliação realizada durante o processo de ensino e aprendizagem pode ser incluída em três modalidades diferentes (diagnóstica, formativa e sumativa) e pode ser caracterizada de acordo com três funções principais (orientação, regulação e certificação), dependendo da fase do processo em que é realizada e dos objectivos que lhe estão subjacentes. Hadji (1994) sintetiza as três modalidades e funções da avaliação da seguinte forma:

1	2	3
	Sequência ou acção de FORMAÇÃO	
Em (1): Antes da acção de formação	Em (2): Durante a acção	Em (3): Depois da acção de formação
Avaliação: · Diagnóstica · Prognóstica · Preditiva Função: · Orientar · Adaptar Centrada: · No produtor e nas suas características (Identificação)	Avaliação: · Formativa · «Progressiva» Função: · Regular · Facilitar (a aprendizagem) Centrada: · Nos processos de produção · Nas actividades de produção	Avaliação: · Sumativa · Terminal Função: · Verificar · Certificar Centrada: · Nos produtos

A avaliação diagnóstica ou prognóstica realiza-se no início de uma sequência de aprendizagem e visa orientar e adaptar o processo a desenvolver, nomeadamente em

relação à selecção de conteúdos, estratégias e recursos. Realizada em momentos determinados do processo didáctico, esta avaliação serve também para tomar decisões em relação a actividades de apoio e remediação, vocacionadas para a superação de dificuldades específicas reveladas por alguns alunos.

A avaliação formativa desenvolve-se durante o processo de ensino e aprendizagem e é um tipo de avaliação constante e personalizada, que visa regular e facilitar a aprendizagem dos alunos. É um modo de avaliar que se centra nos processos e nas actividades de aprendizagem e trata de os adaptar, sempre que necessário, às necessidades e características dos alunos. O professor adopta medidas para desenvolver a motivação dos alunos, para lhes prestar uma atenção mais individualizada, para promover actividades de cooperação, para modificar estratégias e para apresentar alternativas.

A avaliação sumativa, que visa verificar e certificar os conhecimentos adquiridos ou construídos pelos alunos, realiza-se no final de uma sequência de aprendizagem e centra-se nos produtos das aprendizagens. A avaliação sumativa também assume, muitas vezes, uma vertente formativa, na medida em que os seus resultados servem de ponto de partida para a planificação de nova sequência didáctica.

Cardinet (1977, cit. por Hadji, 1994) propõe também um quadro de análise das funções de orientação, regulação e certificação da avaliação:

Funções Estratégias	Orientação (condições de aprendizagem)	Regulação (processos de aprendizagem)	Certificação (resultado da aprendizagem)
	Objectivos	Objectivos	Objectivos
	<i>. Prever as dificuldades prováveis da aprendizagem com vista a</i> <i>. Escolher entre diversas vias de formação ou de aprendizagem</i>	<i>. Compreender o percurso do aluno</i> <i>. Descobrir a origem das dificuldades</i> <i>. Apreciar o grau de obtenção dos objectivos pedagógicos</i> <i>. Pilotar e optimizar o processo de aquisição</i>	<i>. Verificar que os objectivos estão atingidos</i> <i>. Atestar esse resultado socialmente</i>
Objecto (traços visados)	Características estáveis do aluno: «Aptidões» Motivações Capacidades e competências já dominadas	Estratégias e dificuldades de aprendizagem Modos de funcionamento do aluno	Competência global e terminal Saber-fazer significativo

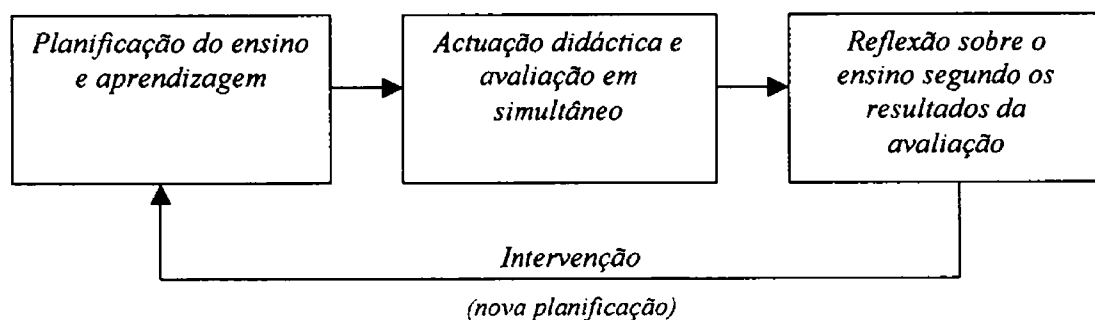
A função de orientação da avaliação marca o início de uma sequência de ensino, em que o professor planifica de acordo com as dificuldades detectadas nos alunos durante a fase do diagnóstico, e selecciona os métodos mais adequados com

vista à sua superação. O trabalho pedagógico inicia-se a partir do estado em que se encontram as aprendizagens dos alunos e visa contribuir para o sucesso de novas aprendizagens.

No âmbito da função reguladora da avaliação, o professor afere da pertinência e adequação das opções tomadas e procede aos reajustamentos necessários. Nesta fase, o professor compreende efectivamente o percurso do aluno, detecta a origem das dificuldades e optimiza o processo de aquisição e construção do saber.

As aquisições dos alunos devem posteriormente ser sujeitas a procedimentos de avaliação que permitam aferir do seu grau de consecução, em consonância com os objectivos inicialmente definidos. Esta fase de avaliação (sumativa) pode servir unicamente para atestar os resultados e atribuir uma classificação que situa os alunos em relação aos outros e em relação aos objectivos gerais propostos, ou pode (e deve) também servir como ponto de referência para iniciar outra sequência de aprendizagem, assumindo novamente a função de diagnóstico.

Rosales (1992) caracteriza este processo referindo que *«encontramo-nos, pois, praticamente, com um processo de investigação-acção incluído dentro de outro processo de investigação activa»* (p. 87), em que as fases de avaliação repetem as fases do ensino, implicando-se totalmente nelas. O autor sugere um processo circular da investigação activa, que inclui fases de planificação, de actuação didáctica, de reflexão sobre o ensino e de intervenção (nova planificação).



O mesmo autor refere ainda que o desenvolvimento do processo de avaliação interessa ao professor, que *«necessita conhecer qual é o nível de aprendizagem com que os alunos começam, assim como a sua evolução através do processo didáctico, quais são as suas principais dificuldades e as causas prováveis das mesmas. Só desta maneira poderá adaptar convenientemente a sua acção sobre eles. O professor necessita conhecer, também, qual é a eficácia da sua própria actuação, assim como o papel dos recursos e da metodologia que utiliza e da própria programação»* (p.91). Por

seu lado, o aluno «*necessita conhecer qual é o resultado da sua actividade. Esse conhecimento permite-lhe situar-se em relação às exigências que lhe são colocadas, relativamente às actividades e objectivos que realizar* (idem).

Esta ideia é partilhada por Coll e Onrubia (2003) que referem que «*a função mais relevante da avaliação durante o período de educação básica e obrigatória é a função pedagógica [formativa], entendida como o uso das informações e dos juízos avaliativos para tomar decisões relacionadas à melhor organização e ao desenvolvimento de processos educativos*» (p. 150) e é reforçada por Méndez (2002), que afirma que «*a avaliação que aspira a ser formativa tem que estar continuamente ao serviço da prática para melhorá-la e ao serviço dos que nela participam e dela beneficiam. A avaliação que não forma e com a qual, os que dela participam, não aprendem deve ser eliminada nos ensinos básico e secundário*» (p. 17).

Assim, a influência da avaliação no processo de ensino e aprendizagem deve ser considerada não só ao nível do trabalho do aluno, mas também ao nível do processo de ensino do professor, com vista a melhorá-lo continua e sistematicamente. «*Avaliar as aprendizagens realizadas pelos alunos equivale a verificar até que ponto é que eles desenvolveram e/ou aprenderam determinadas capacidades, como consequência do ensino que receberam [...]* (Coll e Martin, 2001: 201). *Quando avaliamos as aprendizagens que os nossos alunos levaram a cabo, estamos também a avaliar, queiramos ou não, o ensino que ministramos*» (idem: 214).

O objecto da avaliação deixa de se centrar exclusivamente nos resultados obtidos pelos alunos e passa a centrar-se prioritariamente no processo de ensino e de aprendizagem. «*A avaliação decorre e acompanha, no tempo e nas lógicas, ao longo de, e em coerência com, o modo como se ensina, isto é, como se organiza e intencionalmente orienta (o professor) o processo de alguém (os alunos, no caso) na aprendizagem de alguma coisa que se considera importante saber e ficar capaz de usar e mobilizar*» (Roldão, 2003a: 47).

Caminhamos assim para a valorização da dimensão formativa da avaliação, que visa avaliar não só o processo de aprendizagem, mas também o processo de ensino, com vista à promoção de um ensino de qualidade, que só pode ser diferenciado e diferenciador das aprendizagens.

Este conceito de avaliação formativa foi introduzido por Scriven (1967) para se referir à acção dos professores na adaptação do processo didáctico às diferenças entre os alunos. É um tipo de avaliação que visa sobretudo «*orientar a aprendizagem do aluno a partir da sua dificuldade, ou daquilo que errou ou não compreendeu,*

proporcionando-lhe pistas concretas para retomar o que ficou menos bem adquirido» (Roldão, 2003a: 26).

Perrenoud (1999a) propõe que se considere como formativa *«toda a prática de avaliação continua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso»* e que leva o professor *«a observar mais metodicamente os alunos, a compreender melhor os seus funcionamentos, de forma a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada as suas intervenções pedagógicas e as situações didácticas que propõe, tudo isto na expectativa de otimizar as aprendizagens»* (p. 78, 89).

O mesmo autor (1999c) refere ainda que *«uma avaliação formativa no verdadeiro sentido da palavra não resulta sem uma regulação individualizada das aprendizagens. O que significa que a mudança das práticas deve ser acompanhada por uma transformação do ensino, da gestão da turma, de uma atenção especial aos alunos com dificuldades»* (p. 117). O que por outras palavras significa que *«a avaliação formativa é uma peça essencial dentro de um dispositivo de pedagogia diferenciada»* (idem, 1999a:11), ou ainda que *«um bom dispositivo de avaliação deve estar ao serviço de uma pedagogia diferenciada capaz de dar resposta aos interesses e dificuldades de cada aluno»* (Jorba e Sanmarti, 2003: 25).

Isto faz da avaliação um processo que deve levar ao *«conhecimento sistemático da forma como os alunos estão a aprender ao longo de uma sequência de ensino/aprendizagem»* (Zabala, 2001: 193) e *«não apenas condiciona o que, quando e como se ensina, como também os ajustes que devem ser feitos para atender à diversidade de necessidades geradas na aula [...]»* (Jorba e Sanmarti, 2003: 24).

Estes ajustes fundamentam-se na actuação do professor, apoiada em três eixos específicos (Coll e Onrubia, 2003): *«o planeamento detalhado e rigoroso do processo a desenvolver – incluindo o que pretende ensinar e a previsão dos recursos e das actividades para o fazer –, a observação constante e fundamentada do que o aluno vai fazendo e a intervenção diferenciada em função do planeamento prévio e da elaboração «in situ»* (p. 151).

Esta perspectiva da avaliação valoriza a sua função de carácter pedagógico, que está *«ao serviço da melhoria dos processos de ensino e aprendizagem»* (idem, 143), e tem como objectivo ir introduzindo melhorias nas actuações de professores e de alunos, em função do que estes vão fazendo e aprendendo. *«O ajuste permanente da ajuda do professor a partir dos resultados da avaliação contribui para que o aluno seja consciente da sua própria evolução enquanto aprendente e, uma vez que, no caso das estratégias, a ajuda se centra no processo de tomada de decisões que caracteriza uma*

actuação estratégica, o estudante também aprende a ajustar a sua actuação, tornando-a desse modo mais estratégica» (Monereo, 2003: 92).

Morgado (2001: 64) sugere um modelo organizador da avaliação, que a seguir apresentamos e que estabelece os objectivos e as finalidades do processo avaliativo, posto ao serviço das aprendizagens e susceptível de gerar diferenciação dos processos.

<i>A avaliação deverá permitir</i>	
o quê?	para quê?
Obter informação sobre os processos dos alunos e/ou o estado actual das suas aquisições.	<ul style="list-style-type: none"> . Analisar a eficácia do trabalho educativo relativamente à concretização dos objectivos e aquisições previstas. . Prevenir e ou clarificar problemas e equívocos emergentes ou a emergir.
Fornecer aos alunos informação retroactiva.	<ul style="list-style-type: none"> . Para lhes permitir relacionar o seu desempenho com os critérios definidos de modo a corrigir e otimizar o seu trabalho.
Motivar os alunos.	<ul style="list-style-type: none"> . Melhorar níveis de investimento. . Gerir de forma positiva as dificuldades.
Manter um registo do progresso dos alunos.	<ul style="list-style-type: none"> . Tomar decisões sobre necessidades educativas identificadas. . Comunicar com outros intervenientes (professores, encarregados de educação) . Planificar trabalho futuro.
Ajuizar sobre a preparação dos alunos para futuras aquisições.	<ul style="list-style-type: none"> . Conceber percursos e otimizar os dispositivos de gestão curricular.

Este modelo orienta o professor na (1) regulação da actividade do aluno, através da recolha de informação sobre o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, visando a introdução das alterações necessárias com vista à consecução dos objectivos e das aprendizagens previstas; na (2) disponibilização de *feedback* ao aluno, permitindo-lhe reformular as suas próprias estratégias e tornar o seu trabalho mais produtivo; e na (3) planificação de sequências de aprendizagem futuras, de forma a contemplar medidas para superação das dificuldades reveladas pelos alunos.

Neste processo de desenvolvimento dos processos de avaliação, o professor tem a função de:

- *Realizar um diagnóstico inicial e readaptar a programação em função dos resultados;*
- *Garantir uma sequência adequada do processo (avaliação formativa), detectando erros e dificuldades;*
- *Estabelecer diversos mecanismos de regulação (retroactiva, proactiva, interactiva);*

- *Reforçar os êxitos;*
- *Verificar, finalmente, os resultados mediante uma avaliação sumativa ou final* (Quinquer, 2003).

A avaliação formativa faz, assim, parte do processo de ensino e aprendizagem que pretende regular, e enquanto *«instrumento de regulação da aprendizagem e do ensino, nada mais é que um componente de uma pedagogia diferenciada. Para colocar cada aluno o mais frequentemente possível nas situações didácticas mais fecundas importa que o professor saiba o que o aluno compreendeu, no que ele tropeça, como aprende, o que o auxilia ou o perturba, interessa-o, etc.»* (Perrenoud, 2004: 115).

Regular as aprendizagens é então *«optimizar não só o funcionamento didáctico, mas, sobretudo, o processo de aprendizagem em curso, seja por uma intervenção directa, seja ajustando as tarefas e as condições de aprendizagem»* (idem: 117).

Zabala (1998) também define esta avaliação reguladora como *«o conhecimento de como cada aluno aprende ao longo do processo de ensino/aprendizagem, para se adaptar [o ensino] às novas necessidades que se colocam»* (p. 200).

Esta regulação que leva à intervenção imediata do professor, se necessário, é definida como a *dimensão estratégica da avaliação* (Perrenoud, 2004) e visa *«determinar as urgências, os meios de acção, os problemas que precisam de ser tratados prioritariamente»* (p. 116).

Jorba e Sanmarti (2003) sistematizam o processo de regulação contínua das aprendizagens (Quadro 1) e definem essa regulação como um dispositivo que *«pode ajudar cada estudante a progredir na construção do novo conhecimento, que se adaptará de maneira contínua às suas necessidades»* (p. 39).

O professor regula as aprendizagens na sala de aula, através da interacção com os alunos e da utilização de materiais didácticos adequados, com o objectivo de adequar o processo de ensino às necessidades e progressos dos alunos e para conseguir que estes desenvolvam autonomia e construam um sistema pessoal para aprender.

Complementada com a regulação realizada pelo próprio aluno, a acção do professor facilita a consecução de aprendizagens mais significativas e o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender.

O processo de negociação, referido no quadro 1, constitui uma fase fundamental do processo de avaliação, se o objectivo é fazer com que os alunos aprendam a aprender. Esta negociação não significa «ceder» à vontade dos alunos, mas sim aferir em conjunto o papel que cada um vai assumir, os critérios que se vão adoptar, a forma como se vai realizar a avaliação, etc. As aprendizagens resultantes deste processo de

tomada de decisões conjunta, ultrapassa significativamente a mera aquisição de saberes e contribui para a formação global do aluno.

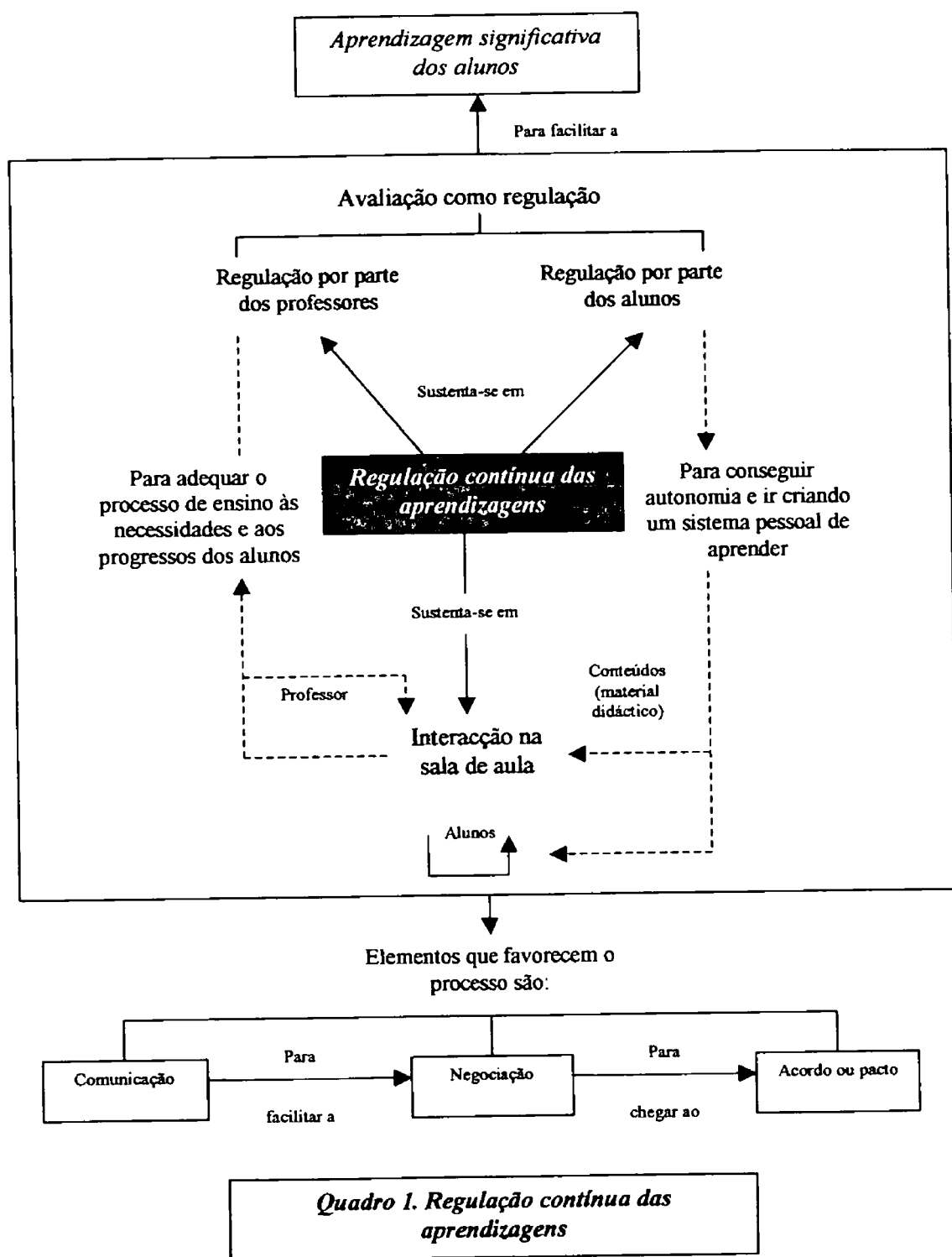
A propósito do carácter contínuo que deve caracterizar a avaliação, Méndez (2002) refere que *«se fazemos da avaliação um exercício contínuo não há lugar para o fracasso, pois chegaremos sempre a tempo de actuar e de intervir inteligentemente no momento oportuno, quando o sujeito precisa da nossa orientação e da nossa ajuda para evitar que a falha detectada se torne definitiva»* (p. 19).

Associada a esta concepção de avaliação formativa (do professor) referiremos também a avaliação formadora (do aluno), que visa sobretudo situar professores e alunos em relação ao papel que desempenham no processo de avaliar e regular as aprendizagens.

A avaliação formadora, proposta inicialmente por Scallon e posteriormente seguida por Nunziati (1988), *«transfere para os alunos o controle e a responsabilidade da sua aprendizagem mediante o uso de estratégias e instrumentos de auto-avaliação»* (Quinquer, 2003: 20), constituindo-se como *«um percurso de avaliação conduzido por aquele que aprende»* (Pais e Monteiro, 2002: 44). Visa essencialmente ajudar os alunos *«a regular os seus próprios processos e estratégias de pensamento e de aprendizagem»* (Coll e Onrubia, 2003: 145), através da sua *«consciencialização dos mecanismos implicados no próprio processo de aprendizagem»* (Abrecht, 1994: 51).

A prática de diferenciação pedagógica na sala de aula só será bem sucedida se o professor criar condições para que os alunos se possam auto-avaliar e regular, reconhecendo as suas necessidades e dificuldades e trabalhando de forma mais autónoma em função de planos de trabalho por si definidos. Esta autonomia, que se vai desenvolvendo progressivamente nos alunos, ajudará a criar os tempos de aula necessários ao professor para prestar ajuda aos que revelam mais dificuldades e dependem do seu apoio para avançar.

De todo este processo complexo de avaliar resulta uma série de informações que exige formas de registo diversificadas e adequadas. Apesar da enorme oferta do mercado actual no que respeita a registos para avaliação, nomeadamente modelos em forma de grelha que servem para todo o tipo de registos, o professor deve, preferencialmente, contruí-los por medida (Hadji, 1994), adequando-os assim à sua forma de ensinar, à forma de os alunos aprenderem, às aprendizagens que pretende que realizem e aos objectivos que pretende atingir e avaliar.



A construção e utilização de dispositivos de avaliação deverá, contudo, ter em conta o seguinte conjunto de princípios (Morgado, 2001):

- Os dispositivos de avaliação devem ser ajustados aos conteúdos ou dimensões a avaliar;
- Os dispositivos de avaliação devem decorrer dos objectivos estabelecidos para a avaliação;

- *Os dispositivos de avaliação devem ser diversificados na sua forma e natureza;*
- *Deve ser partilhada com os alunos informação sobre a natureza e finalidade dos diferentes dispositivos de avaliação;*
- *Deve ser assegurada a elucidação dos alunos sobre o tipo, natureza e critérios de avaliação do desempenho esperado;*
- *Os dispositivos de avaliação devem decorrer das práticas na sala de aula, isto é, devem incidir sobre os processos, competências e aquisições regularmente trabalhados;*
- *Os dispositivos de avaliação devem ser estruturados no sentido de clarificar e facilitar a tomada de decisão sobre situações problemáticas.*

Além destes princípios, o mesmo autor refere alguns aspectos a evitar na construção e utilização dos dispositivos de avaliação. São eles:

- *A excessiva centralização em referências normativas;*
- *A sobrevalorização de actividades de natureza sumativa;*
- *O papel passivo de quem é avaliado;*
- *O considerar quase exclusivamente aquisições de natureza cognitiva/académica;*
- *O acentuar de aspectos negativos, ou seja, referir preferencialmente «é competente a ...» em vez de «não aquisição de ...» (p. 65).*

Em última análise, para que a diferenciação seja possível é preciso reforçar o papel formativo de ajuste do ensino, e o papel formador de ajuste da aprendizagem da avaliação, *«por um lado, como instrumento para adaptação constante das formas de ensino às características e às necessidades dos alunos; por outro, como instrumento para facilitar a assunção cada vez maior do controle e responsabilidade por parte do aluno sobre o seu próprio processo de aprendizagem»* (idem: 151).

A avaliação educativa deve ser *«formativa, contínua, individual, processual, participada e partilhada»* (Méndez, 2002: 96), porque só assim poderá servir para conhecer e aprender, e não apenas para corrigir, examinar, seleccionar e excluir.

Capítulo II

Enquadramento Normativo da Diferenciação

1. A Reorganização Curricular do Ensino Básico

«A preocupação actual dos que se interrogam sobre o funcionamento do sistema educativo é a de encontrar os meios pedagógicos para assegurar a todos os alunos condições para o sucesso escolar» (Postic, 1995: 9).

Esta preocupação emerge de *«tensões decorrentes do acesso massificado à educação com a correspondente subida dos níveis de reprovação e abandono, face a uma escola que estruturalmente não mudou, que se organiza de forma idêntica e que continua a servir o mesmo menu curricular, utilizando os mesmos utensílios metodológicos e a mesma linguagem de acção pedagógica que a tinham estruturado como instituição destinada a uma classe de público tendencialmente homogénea e socialmente pré-estabelecida»*, e ainda da *«dominância crescente de uma sociedade dita da informação ou do conhecimento e estruturada em torno das novas dimensões da comunicação onnipresente e da acessibilidade à informação abundante e diversa que revolucionam totalmente o relacionamento tradicional com os modos de acesso, contrução e circulação do saber»* (Roldão, 2000: 125).

Neste contexto, que exige a mudança e inovação do sistema educativo, surge a reorganização curricular do Ensino Básico, que se iniciou com a *«Reflexão Participada dos Currículos»* do Ensino Básico e do Ensino Secundário em 1996, passou pela implementação da experiência em várias escolas a partir de 1997, com um projecto denominado *«Gestão Flexível do Currículo»* e foi concretizado em diplomas legais, entrando em vigor nas escolas a partir de Setembro de 2001.

No ano lectivo de 1996/97, o Ministério da Educação, através do departamento da Educação Básica, lançou o projecto de reflexão participada sobre os currículos do ensino básico, com o propósito de contribuir para a construção de uma escola mais humana e inteligente, tendo em vista a formação e o desenvolvimento integral de todos os seus alunos e a promoção das aprendizagens realmente significativas (...).

Decreto-Lei 6/2001 – Princípios, Medidas e Implicações

Este projecto assentava no pressuposto que *«a escola está cheia de diversidade(s). Não se pode responder com a uniformidade dos conteúdos e dos processos [...]. Só a capacidade de adequar o currículo e as condições em que se desenvolve nas escolas pode produzir soluções diferenciadas; só a existência de*

soluções diferenciadas e ajustadas a cada situação específica pode favorecer o sucesso educativo, de todos os alunos» (Diogo e Vilar, 1998: 20).

Baseada nesta experiência e nos pressupostos que lhe estiveram subjacentes, a principal mudança desta reorganização, agora legislada, refere-se à reconceptualização do conceito de currículo escolar o que, inevitavelmente, se reflecte e influencia todo o processo de planificação e gestão das aprendizagens nas escolas e, mais especificamente, na sala de aula.

(...) o currículo nacional [é] entendido como o conjunto de aprendizagens e competências, integrando os conhecimentos, as capacidades, as atitudes e os valores a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico (...)

Decreto-Lei 6/2001

Diogo e Vilar (1998) distinguem cinco significados para o conceito de currículo que, de forma sucinta, se podem caracterizar da seguinte forma:

- *Curriculo prescrito* – é constituído por todas as decisões assumidas pela Administração Central do Sistema Educativo, configuradas pela Lei de Bases, decretos-lei, despachos, programas e outros documentos normativos e/ou orientadores, que constituem o referencial nuclear da política curricular;
- *Curriculo apresentado* – é constituído pelos meios elaborados por diferentes instâncias (Administração Regional e Local do Sistema Educativo, Editoras, Associações de carácter científico e pedagógico, etc.) com o objectivo de oferecer aos professores uma interpretação do significado e conteúdo do currículo prescrito.
- *Curriculo traduzido* – é constituído pela planificação curricular e consequentes programações pedagógico-didácticas que, a nível de escola, são levadas a efeito e que configuram os significados e conteúdos das decisões e propostas de gestão e desenvolvimento curricular;
- *Curriculo trabalhado* – é constituído pelas tarefas escolares levadas a cabo que, guiadas pelos esquemas teóricos e empíricos dos professores e em função das finalidades educativas assumidas, dão corpo ou atribuem significado real às decisões curriculares previamente assumidas;

- *Currículo concretizado* – é constituído pelo conjunto de efeitos cognitivos, motores, afectivos, morais, sociais, etc., ou seja, pelas aprendizagens significativas dos alunos em consequência das tarefas escolares levadas a efeito, no sentido da consecução das finalidades educativas enunciadas para o nível e ciclo de estudos (p. 7).

Na prática, a gestão dos vários currículos é realizada por vários intervenientes no processo educativo, mas a sua acção complementa-se (Figura 3), conferindo lógica e coerência a todo o processo de reconstrução.

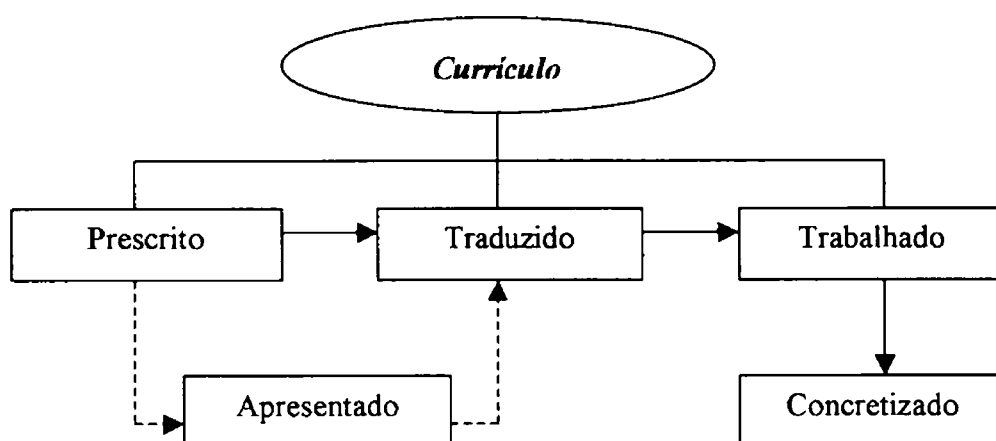


Figura 3. Articulação dos diferentes tipos de currículo

Daqui resulta uma concepção, que contraria a que até agora vigorava, de currículo baseado num conjunto de intenções e orientações que tinham de ser rigorosamente cumpridas, de forma uniforme em todas as escolas, em todas as turmas, para todos os alunos e que, de forma prescritiva, indicava o conjunto das disciplinas e definia programas e conteúdos que o professor tinha de «dar», bastando para isso seguir o manual.

(...) As orientações curriculares têm sido expressas em programas extensos e prescritivos, organizados por disciplinas e anos de escolaridade, contribuindo para uma excessiva uniformização da acção pedagógica e um empobrecimento dos conteúdos e metodologias dominantes (...).

Esta perspectiva de currículo, preconizada nos diplomas legais que orientam o trabalho nas escolas, é agora diferente. *«O conceito de currículo que está subjacente a esta mudança é que tudo o que a escola organize, em termos de aprendizagens significativas para os alunos é, de facto, currículo. Não apenas as disciplinas, mas todas as actividades pensadas com efeitos educativos. [...] Este currículo deve ter em conta a diversidade dos alunos para os quais é pensado»* (Freitas, 2001: 23), e só se realiza efectivamente quando *«cada aluno é capaz de atribuir sentido e significado ao que aprende»* (Esteves, 2001: 26).

i) Diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória. (Princípio orientador da gestão curricular)

Decreto-Lei 6/2001

O currículo passou a constituir-se como um projecto, construído por cada escola e pelos professores, em função das características individuais, necessidades e dificuldades dos seus alunos, e tendo a heterogeneidade como eixo estruturador. O direito à educação já estava assegurado com o estabelecimento da escolaridade básica obrigatória, pretende-se agora assegurar o direito de todos à concretização de aprendizagens e aquisição dos saberes considerados essenciais, necessários para a sua formação global.

(...) do ponto de vista do currículo, as funções da escola básica não podem traduzir-se na mera adição de disciplinas, devendo centrar-se no objectivo de assegurar a formação integral dos alunos. Para isso, a escola precisa de se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e de articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente mais espaços de efectivo envolvimento dos alunos e actividades de apoio ao estudo (...).

Decreto-Lei 6/2001 – Princípios, Medidas e Implicações

Nesta perspectiva, flexibilizar o currículo significa reconstruí-lo e adequá-lo aos alunos a que se destina, à natureza das aprendizagens que se querem ver realizadas, e aos contextos em que essas aprendizagens ocorrem, o que implica:

- *ter em conta, nessa reconstrução, as características da escola, os recursos e as limitações de que dispõe, as características da população escolar e do contexto social, económico e cultural em que cada escola se situa;*
- *orientar essa reconstrução pelas intenções educativas e prioridades definidas no projecto educativo de escola (PEE) e que devem ser o núcleo agregador das intervenções dos diversos actores de educação local;*
- *definir normas de organização dos tempos, dos grupos de alunos e dos professores, bem como modelos de organização curricular (por áreas temáticas, por ideias-chave, por núcleos de problemas, por cruzamentos disciplinares...);*
- *definir prioridades e sequências de conteúdos e de actividades, bem como momentos e procedimentos de articulação de conteúdos e de acções mas também de articulação de intenções;*
- *planificar e desenvolver práticas de diferenciação pedagógica que permitam trabalhar um currículo comum (igual para todos), através de estratégias que se adequem aos diferentes grupos presentes nas sala de aula (Leite, 2001: 35).*

Por outras palavras, implica que «cada escola tenha capacidade de reinterpretar o currículo nacional à luz das realidades do contexto local hierarquizando valores, definindo prioridades, seleccionando estratégias e conteúdos, estabelecendo modalidades de organização e concretização, avaliando resultados em função de metas previamente definidas» (Costa, Ventura e Dias, 2002: 67).

Nas escolas, a reconstrução materializa-se através da elaboração de projectos curriculares, como forma de «territorialização e adaptação do currículo proposto a nível nacional aos contextos e peculiaridades das escolas e dos alunos» (Morgado, 2001: 47).

(...) No quadro do desenvolvimento da autonomia das escolas, estabelece-se que as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, deverão ser objecto de um projecto curricular de escola, concebido, aprovado e avaliado pelos respectivos órgãos de administração e gestão, o qual deverá ser devolvido, em função do contexto de cada turma, num projecto curricular de turma, concebido, aprovado e avaliado pelo professor titular de turma ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos. (...).

O trabalho desenvolvido na escola e o empenho dos professores nesta tarefa são indispensáveis neste processo de reconstrução curricular, como forma de criar consensos em relação às opções curriculares e à planificação e desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem. *«Os papéis curriculares da escola e do professor cruzam-se e complementam-se. A escola é a unidade básica de referência para o desenvolvimento do currículo. Para o efeito, esboça as linhas gerais de adaptação do programa às exigências do contexto social, institucional e pessoal, e define as prioridades. Será, porém, o professor a concretizar, com a sua actuação prática, essas previsões. Ele realiza a síntese do geral (programa), do situacional (programação escolar) e do contexto imediato (o contexto da aula e os conteúdos específicos ou tarefas) [...]. Depois, nas suas aulas, porá em marcha esses critérios consensuais, adaptando-o, através do seu próprio desenvolvimento programático, às características dos seus alunos e à especificidade das aprendizagens a conquistar»* (Zabalza, 2000: 46).

(...) Um pressuposto fundamental é que a concretização deste objectivo implica uma grande responsabilidade e margem de decisão da escola relativamente ao desenvolvimento e gestão das diversas componentes do currículo e à articulação entre elas, o que, por sua vez, requer o reforço do trabalho colaborativo entre os professores e a valorização dos órgãos de coordenação pedagógica da escola (...).

Decreto-Lei 6/2001 – Princípios, Medidas e Implicações

Todo este processo atribui, assim, responsabilidades partilhadas dentro de uma escola, que Diogo e Vilar (1998) caracterizam da seguinte forma:

- *os órgãos de gestão (Assembleia de Escola, Direcção Executiva e Conselho Pedagógico) decidem, nomeadamente através do Projecto Educativo de Escola e do Plano de Actividades, as grandes orientações a seguir e as prioridades da acção educativa;*
- *os órgãos de articulação curricular/departamentos curriculares analisam as implicações daquelas orientações e prioridades e reflectem sobre as modalidades e condições em que as áreas ou disciplinas podem contribuir para a consecução dos objectivos gerais traçados pela Escola, estabelecendo deste modo critérios gerais para a organização e sequenciação de conteúdos e actividades; clarificam os pré-requisitos*

relativos a cada unidade didáctica; listam as aquisições básicas e essenciais e explicitam as condições necessárias à sua concretização;

- *os conselhos de turma, tendo em conta o conhecimento dos alunos, estabelecem a orientação a seguir pelos docentes que o integram no que respeita à socialização comportamental e aos valores, ao clima social a estimular na turma, traça as estratégias de ajuda pedagógica diferenciada mais adequadas à turma e a grupos específicos de alunos na turma e planifica as actividades conjuntas dos docentes, nomeadamente as relacionadas com acções interdisciplinares;*
- *o professor, munido [destas] orientações e critérios [...] planifica e desenvolve a sua acção de molde a aplicá-los na sua prática quotidiana, tendo em conta a especificidade das actividades ou matérias, os alunos, o seu próprio estilo docente (p. 18).*

Este desafio aos professores vai ainda mais longe com a introdução da noção de competência no currículo, enquanto *saber em acção* ou *em uso*, que exige um trabalho na sala de aula que permita aos alunos tornarem-se competentes, ou seja, «*capazes de usar adequadamente o conhecimento – para aplicar, para analisar, para interpretar, para pensar, para agir*» (Roldão, 2003a: 16).

(...) trata-se de identificar os saberes que permitem aos alunos desenvolver uma compreensão da natureza e dos processos dessa disciplina, assim como uma atitude positiva face à actividade intelectual e ao trabalho prático que lhe são inerentes. Isto pode conseguir-se a vários níveis e de modos muito diferenciados, mas dificilmente será alcançado se os alunos não viverem os tipos de experiências educativas que se consideram, hoje, fundamentais nas diversas áreas do currículo (...).

Curriculo Nacional do Ensino Básico (2001)

Mais importante do que ensinar é fazer aprender e fazer com que os alunos aprendam a aprender; mais importante do que contribuir para que os alunos adquiram conhecimentos através de processos de memorização, é contribuir para que consigam integrar e mobilizar esses conhecimentos e se apropriem dos modos e dos meios para lhes aceder sempre que necessário. «*Ao falarmos de competência referimo-nos ao saber que se traduz na capacidade efectiva de utilização e manejo – intelectual, verbal ou prático – e não a conteúdos acumulados com os quais não sabemos nem agir no*

concreto, nem fazer qualquer operação mental ou resolver qualquer situação, nem pensar com eles» (Roldão, 2003a: 20).

Ao contrário dos conhecimentos, que se perdem e se esquecem, a competência quando é adquirida não se perde e pode ser sempre ampliada e consolidada. Exige a apropriação de um conjunto de conteúdos e conhecimentos e mobiliza-os sempre que necessário, ajustando-os a cada uma das novas situações com que o sujeito se confronta, permitindo-lhe agir em conformidade.

Para desenvolver competências nos alunos, os professores têm de ser também mais competentes na arte de ensinar e, especialmente, na arte de fazer aprender. Mais importante do que «*dar*» aulas é construir aulas que proporcionem aos alunos oportunidades para aprenderem a procurar o conhecimento e para aprenderem a saber mobilizá-lo, de forma a serem capazes de agir em todas as situações do dia-a-dia.

«Passar da simples memorização dos acontecimentos ao desenvolvimento das competências torna mais complexa a profissão do professor. [...] Não se trata, efectivamente, de mostrar uma técnica ou de demonstrar um saber para que os alunos o apliquem, mas sim de construir o saber num contexto em que os alunos lhe atribuam sentido». Trata-se também, no fundo, de uma transformação da concepção de ensino, passando o professor a ser aquele que *«pensa, decide e faz por caminhos que não estão pré-estabelecidos à partida»* (Esteves, 2001: 26), cuja função é essencialmente fazer com que o aluno *«aprenda a ser e a tornar-se»* (Leite, 2003).

(...) A cultura geral que todos devem desenvolver como consequência da sua passagem pela educação básica pressupõe a aquisição de um certo número de conhecimentos e a apropriação de um conjunto de processos fundamentais, mas não se identifica com o conhecimento memorizado de termos, factos e procedimentos básicos, desprovido de elementos de compreensão, interpretação e resolução de problemas. A aquisição progressiva de conhecimentos é relevante se for integrada num conjunto mais amplo de aprendizagens e enquadrada por uma perspectiva que coloca no primeiro plano o desenvolvimento de capacidades de pensamento e de atitudes favoráveis à aprendizagem (...).

Curriculo Nacional do Ensino Básico (2001)

A regulação de todo este processo de concretização do currículo e das aprendizagens e aquisições realizadas pelos alunos é feita através de práticas de avaliação, que devem permitir:

- *uma regulação do dispositivo pedagógico: o professor, informado dos efeitos do seu trabalho pedagógico, modifica a acção ajustando as suas intervenções;*
- *uma regulação da actividade do aluno que lhe permite tomar consciência das dificuldades com que se depara no seu percurso de formação, a fim de reconhecer e de corrigir os erros (Alves, 2004: 61).*

(...)

b) Integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem (...) (Princípio orientador da gestão curricular)

Decreto-Lei 6/2001

Pretende-se uma avaliação que envolva *«interpretação, reflexão, informação e decisão sobre os processos de ensino e aprendizagem, tendo como principal função ajudar a promover ou melhorar a formação dos alunos»* (Abrantes, 2002). Esta posição em relação à avaliação está associada a determinados princípios dos quais destacamos:

- *a consistência dos procedimentos de avaliação relativamente aos objectivos curriculares e às formas de trabalho efectivamente desenvolvidas com os alunos – um princípio que implica a utilização de uma variedade de modos e instrumentos de avaliação, adequados à diversidade e natureza das aprendizagens, assim como uma atenção especial ao percurso e evolução do aluno ao longo do ensino básico;*
- *o carácter essencialmente formativo da avaliação, associado à perspectiva de que o processo de avaliação deve evidenciar os aspectos em que as aprendizagens dos alunos precisam de ser melhoradas e apontar modos de superar as dificuldades, mas deve valorizar e tomar como base os seus interesses e aptidões (idem: 10).*

O enfoque na avaliação de carácter formativo permite avaliar os processos de ensino e de aprendizagem e melhorar os métodos e estratégias utilizados, gerar diferenciação conducente à adequação do ensino às características e necessidades dos alunos e avaliar uma actuação competente através da observação do modo como o aluno enfrenta determinadas situações.

«A avaliação deve permitir observar a evolução global dos alunos, mantendo como referência as aprendizagens e competências essenciais, quer as de natureza transversal, quer as que dizem respeito especificamente às diversas áreas e disciplinas.

É necessário avaliar não somente as prestações cognitivas, mas igualmente, o investimento, o progresso e o domínio afectivo. [...] Isto ajudará os alunos a construir o seu percurso de aprendizagem, fazendo dos momentos de avaliação verdadeiras actividades conscientes e formadoras» (Alves, 2004: 74).

(...) A avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação do ensino básico, assume carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem (...).

Despacho Normativo nº 30/2001

2. Diferenciação Pedagógica: Intenções e Orientações dos Normativos

2.1. O Decreto-Lei 6/2001 e o Despacho Normativo n.º 30/2001

O Programa do Governo assume como objectivo estratégico a garantia de uma educação de base para todos, entendendo-a como início de um processo de educação e formação ao longo da vida, objectivo que implica conceder uma particular atenção às situações de exclusão e desenvolver um trabalho de clarificação de exigências quanto às aprendizagens cruciais e aos modos como as mesmas se processam¹.

(...)

*De todo este processo foi emergindo a necessidade de ultrapassar uma visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula e de ser apoiado, no contexto da crescente autonomia das escolas, o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular.*¹

(...)

O diploma consagra a educação para a cidadania, o domínio da língua portuguesa e a valorização da dimensão humana do trabalho, bem como a utilização das tecnologias de informação e comunicação como formações transdisciplinares, no âmbito do ensino básico, abordando de forma integrada a diversificação das ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos¹ e definindo um quadro flexível para o desenvolvimento da actividade de enriquecimento do currículo.

Decreto-Lei 6/2001

O Decreto-Lei 6/2001 centra a reorganização curricular do ensino básico na reconceptualização do currículo, como forma de poder chegar à definição de directrizes para uma acção educativa que atenda à diversidade dos alunos e à consecução de aprendizagens mais significativas.

Atribuindo um novo significado ao currículo, criam-se as condições necessárias para que se possa adequá-lo ao meio em que é desenvolvido (escola) e aos intervenientes no seu desenvolvimento (alunos e professores). O aluno transforma-se no centro da acção educativa e as suas características individuais (necessidades,

¹ Sublinhado nosso.

dificuldades, interesses, motivações, etc.) passam a constituir o eixo estruturador do currículo e da gestão curricular.

O currículo é então concebido como uma *práxis*, e como tal apoia-se em alguns princípios, dos quais destacamos os seguintes:

a) *Deve ser uma prática sustentada pela reflexão enquanto «práxis», mais do que ser entendido como um plano que é preciso cumprir; contrói-se através da interacção entre o reflectir e o actuar, dentro de um processo circular, que compreende a planificação, a acção e a avaliação, tudo integrado numa espiral de investigação-acção;*

b) *Uma vez que a «práxis» tem lugar num mundo real e não em outro, hipotético, o processo de construção do currículo não se deveria separar do processo de realização nas condições concretas, dentro das quais se desenvolve;*

c) *O conteúdo do currículo é uma construção social. Através das aprendizagens do currículo, os alunos convertem-se em participantes activos da elaboração do seu próprio saber, o que deve obrigá-los a reflectir sobre o conhecimento, incluindo o do professor (Sacristán, 2000: 49).*

O conceito de currículo evoluiu assim para «um conjunto de experiências educativas programadas pela escola, em função dos seus objectivos e experiências vividas pelo aluno, sob a responsabilidade dos mestres» (Nassigf, 1980, cit. por Boavida, 1998), ou ainda para «a organização das sequências de aprendizagem» (Minder, 1986, cit. por Boavida, 1998), adaptadas às necessidades individuais dos alunos.

(...)

h) *Valorização da diversidade de metodologias de ensino e estratégias de aprendizagem em particular, com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida.*

i) *Diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos por forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória. (Prncípios orientadores da gestão curricular)*

Decreto-Lei 6/2001

Esta flexibilização e adaptação do currículo às características dos alunos concretiza-se na sala de aula, através de um trabalho formativo organizado e desenvolvido pelos professores. É neste espaço de interacção pedagógica que o currículo passa do nível das intenções e orientações para o nível da concretização, fase em que os professores identificam e interpretam os problemas e, de acordo com as orientações definidas conjuntamente, ensaiam encontrar soluções e respostas, com o objectivo de ir ao encontro das características de cada um dos alunos e, assim, promover aprendizagens mais significativas. Definem-se caminhos diversificados para atingir objectivos comuns e promove-se a diferenciação pedagógica, através da selecção das estratégias adequadas às situações: diferenciam-se conteúdos, estratégias de aprendizagem, tarefas e actividades, recursos e materiais pedagógicos, modos de organização do trabalho dos alunos e privilegiam-se práticas de avaliação formativa e formadora, que regulam e avaliam os processos. Neste contexto, gerir o currículo significa *«analisar cada situação e diversificar as práticas e metodologias de ensino para que todos aprendam»* (Decreto-Lei 6/2001 – Princípios, Medidas e Implicações).

(...)

4. *As estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma, são objecto de um projecto curricular de turma, concebido aprovado e avaliado pelo professor titular da turma, em articulação com o conselho de docentes, ou pelo conselho de turma, consoante os ciclos.* (Princípios Gerais)

Decreto-Lei 6/2001

Neste contexto de diferenciação, ainda que a níveis diferentes, podemos considerar os projectos elaborados pela escola como instrumentos de diferenciação. Tanto o projecto educativo como o projecto curricular de escola são elaborados por cada comunidade educativa de acordo com as suas características e a sua realidade. O primeiro define os princípios, orientações e metas gerais a atingir, caracteriza a escola a que se refere e constitui o tronco comum de todos os outros projectos. O segundo define as opções curriculares da escola em função das suas características, dos meios e recursos e das características daqueles que a frequentam. A diferenciação é feita ao nível da própria escola, que constitui uma comunidade diferente de todas as outras e para a qual se definem prioridades em função das suas necessidades.

O projecto curricular de turma é o documento pedagógico que orienta as práticas dos professores, servindo como referência para o desenvolvimento de um percurso de formação para determinada turma, elaborado e fundamentado pelos professores dessa turma e que obriga a actuações consensuais para concretização de objectivos comuns.

O projecto curricular de turma está associado à ideia que *«o currículo tem de ser percebido numa concepção de projecto, portanto, enquanto algo que é aberto e dinâmico, por forma a permitir a apropriação e adequação às realidades para que é proposto e onde vai ser vivido [...] , é ao nível do PCT que é possível respeitar os alunos reais e articular a acção dos diversos professores dessa turma, por forma a romper com a mera acumulação de conhecimentos [...]»* (Leite, 2003: 115).

É através do projecto curricular de turma que o currículo é adequado a um grupo concreto de alunos da mesma turma, prevendo estratégias de diferenciação definidas pelo conselho de turma que, para isso, fará a *«caracterização da turma e a avaliação das situações de aprendizagem adquiridas»* (idem: 117).

Estas características do projecto curricular de turma fazem com que, ele próprio, se constitua como um instrumento de diferenciação pedagógica: a diferenciação a realizar para determinada turma, que é diferente daquela que é realizada nas restantes turmas da escola. O projecto assegura o respeito pela diversidade daqueles alunos em concreto e prevê estratégias e modos específicos de trabalhar adequados àqueles alunos.

Estas orientações servem posteriormente de base para os professores chegarem a outro nível de diferenciação que, desta vez, visa contemplar as características individuais dos alunos.

Subjacente a todas estas fases de diferenciação, ainda que por vezes de forma implícita, está um processo de avaliação contínuo, sistemático, de carácter essencialmente formativo, que facilita o diagnóstico das necessidades de formação e que gera a diferenciação necessária e adequada aos contextos, às aprendizagens e aos alunos.

Especial relevância assumem as disposições relativas à avaliação das aprendizagens, entendida como um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelos alunos ao longo do ensino básico, bem como à avaliação do desenvolvimento do currículo nacional.

A avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo

uma recolha sistemática de informação que, uma vez analisada, apoia a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens.

Despacho Normativo nº 30/2001

Integrada no currículo e, conseqüentemente, em todas as fases do desenvolvimento curricular, a avaliação desempenha um papel fundamental e indispensável na regulação do ensino e das aprendizagens, desempenhando a função principal de *«apoiar o processo educativo de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, permitindo o reajustamento dos projectos curriculares de escola e de turma, nomeadamente, quanto à selecção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos»* (Despacho Normativo nº 30/2001).

Assim, *«as concepções e práticas de avaliação decorrem das concepções e práticas relativas aos processos de ensino e aprendizagem, com as quais devem estar estreitamente ligadas»*, o que significa que *«o currículo e a avaliação [são] componentes integrados de um mesmo sistema e não de sistemas separados»* (Abrantes, 2002: 10).

A avaliação das aprendizagens assenta nos seguintes princípios:

- a. Consistência entre os processos de avaliação e as aprendizagens e competências pretendidas, através da utilização de modos e instrumentos de avaliação diversificadas, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem;*
- b. Primazia da avaliação formativa, com valorização dos processos de auto-avaliação regulada, e sua articulação com os momentos de avaliação sumativa;*
- c. Valorização da evolução do aluno, nomeadamente, ao longo de cada ciclo.*

Despacho Normativo nº 30/2001

A avaliação formativa é a modalidade que tem de ser privilegiada quando se pretende diferenciar o ensino e as aprendizagens e, por isso, tem de favorecer práticas de auto-avaliação, permitindo ao aluno conhecer-se e conhecer a forma como aprende e identificar dificuldades e necessidades, tornando-se assim capaz de delinear um percurso de aprendizagem ajustado às suas características e conducente ao sucesso.

Também a avaliação sumativa surge integrada nos processos desenvolvidos

para aprender, e não como algo estranho à aprendizagem, que se realiza em momentos específicos, com o único objectivo de certificar as aquisições.

O Despacho enfatiza ainda princípios orientadores da avaliação: a prática de uma avaliação formativa positiva, em que a perspectiva em relação à progressão do aluno é considerada em termos de ciclo e não é limitada ao ano lectivo; a transparência do processo, em que o professor partilha com os alunos os critérios de avaliação, de forma a criar alguma cumplicidade nas actuações; e a diversificação dos intervenientes no processo de avaliação, fazendo com que a tarefa de avaliar não fique unicamente nas mãos do professor.

16. A avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação do ensino básico, assume carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da aprendizagem, recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem.

17. A avaliação formativa inclui uma vertente de diagnóstico tendo em vista a elaboração e adequação do projecto curricular de turma e conduzindo à adaptação de estratégias de diferenciação pedagógica.

18. A avaliação formativa fornece ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e aos restantes intervenientes, informações sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências, de modo a permitir rever e melhorar os processos de trabalho.

19. A avaliação formativa é da responsabilidade de cada professor, em diálogo com os alunos e em colaboração com os outros professores, designadamente no âmbito dos órgãos colectivos que concebem e gerem o respectivo projecto curricular e, ainda, sempre que necessário, com os serviços especializados de apoio educativo e os encarregados de educação, devendo recorrer, quando tal se justifique, a registos estruturados.

Despacho Normativo nº 30/2001

A prática de uma avaliação sistemática e contínua é condição indispensável num contexto de diferenciação, no entanto, são muitos alunos e muitos níveis de desempenho a avaliar e muitas informações a recolher, pelo que se exige formas de registo diversificadas e adequadas à natureza das aprendizagens, ao contexto em ocorrem e às características dos alunos.

No âmbito das modalidades de avaliação, o Despacho prevê ainda a realização da avaliação diagnóstica, que é normalmente utilizada pelos professores numa lógica pedagógica, ou seja, os seus resultados são utilizados para adaptar o ensino às necessidades e dificuldades dos alunos. Avalia-se o estado das aprendizagens dos alunos, identificam-se as dificuldades e planifica-se uma intervenção formativa do professor. A partir desta avaliação, professores e alunos definem percursos individualizados de aprendizagem, que permitem desenvolver um trabalho específico de remediação e superação das dificuldades, facilitando as aquisições ainda não realizadas, indispensáveis para progredir para novas aprendizagens.

Já referimos a importância de realizar uma avaliação formativa positiva, baseada no diálogo entre os diferentes intervenientes, que assenta na valorização do esforço dos alunos e do seu empenho na aprendizagem e na assunção do erro como forma de aprender, sempre com o objectivo de melhorar as aprendizagens. Valorizam-se assim os sucessos e as pequenas conquistas, para despoletar a motivação para aprender e para fazer progredir no currículo.

Assim, *«diversificar e diferenciar os processos de ensino-aprendizagem (metodologias, interacção pedagógica, formas de agrupamento, organização do espaço e do tempo, materiais,...) é o caminho imprescindível para poder promover o desenvolvimento de competências, o que requer também diversificar os contextos e formas de avaliação»* (Alonso, 2002: 23).

2.2. O Documento «Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais»

De acordo com as orientações do Decreto-Lei 6/2001, foi definido um conjunto de competências consideradas essenciais e estruturantes no âmbito do currículo nacional e foram também definidas estratégias gerais de intervenção para cada uma dessas competências.

Este documento [o Currículo Nacional do Ensino Básico] é, assim, uma referência nacional para o trabalho de formulação e desenvolvimento dos projectos curriculares de escola e de turma a realizar pelos professores. Situa-se, claramente, na perspectiva de contribuir para a construção de uma concepção de currículo mais aberta e abrangente, associada à valorização de práticas de gestão curricular mais flexíveis e mais adequadas a cada contexto [...]. Trata-se de um trabalho que contraria a forte

tradição de produção de orientações programáticas baseadas em tópicos específicos e dispersos pelas disciplinas e anos de escolaridade.

Curriculo Nacional do Ensino Básico (2001)

A definição de competências no âmbito do currículo põe a tónica no *saber-fazer*, mais do que no *saber*, ou seja, «no domínio prático de um determinado tipo de tarefas e de situações» (Perrenoud, 2001: 30).

A noção de competência adoptada integra conhecimentos, capacidades e atitudes, é referida como o «*saber em acção ou em uso*» e exige «*noções e conhecimentos de matemática, geografia, biologia, física [...]; supõe um domínio da língua e das operações matemáticas básicas; apela a uma forma de cultura geral que se adquire também na escola [...] e remete para situações nas quais é preciso tomar decisões e resolver problemas*» (idem: 30).

Não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes, mas sim de promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares ao aluno.

(...)

A cultura geral que todos devem desenvolver como consequência da sua passagem pela educação básica pressupõe a aquisição de um certo número de conhecimentos e a apropriação de um conjunto de processos fundamentais mas que não se identifica com o conhecimento memorizado de termos, factos e procedimentos, desprovido de elementos de compreensão, de interpretação e resolução de problemas. A aquisição progressiva de conhecimentos é relevante se for integrada num conjunto mais amplo de aprendizagens e enquadrada por uma perspectiva que coloca no primeiro plano o desenvolvimento de capacidades de pensamento favoráveis à aprendizagem com o significado que aqui lhe é atribuído, a competência não está ligada ao treino para, num dado momento, produzir respostas ou executar tarefas previamente determinadas. A competência diz respeito ao processo de activar recursos (conhecimentos, capacidades, estratégias) em diversos tipos de situações, nomeadamente situações problemáticas. Por isso, não se pode falar de competências sem lhe associar o desenvolvimento de algum grau de autonomia em relação ao uso do saber.

Curriculo Nacional do Ensino Básico (2001)

Esta formulação do ensino baseado em competências vai ao encontro daquilo que Roegiers e De Ketele (2004) referem a propósito da educação: *«No campo educacional, a função tradicionalmente reservada ao professor – transmitir conhecimentos aos alunos – perde cada vez mais sentido, pois as informações estão não apenas em eterna evolução, mas também acessíveis por vários outros meios»* (p. 14). É necessário fazer com que o aluno seja capaz de *«articular diferentes aquisições visando mobilizá-las na prática: conhecimentos particulares, conceitos, savoir-faire, regras, procedimentos, etc.»* (p.19).

Pretende-se que os alunos adquiram os conhecimentos relacionados com as várias áreas do saber, mas que aprendam também a saber *«seleccioná-los e integrá-los adequadamente perante aquela situação (ou problema, ou questão, ou objecto cognitivo ou estético, etc.)»* (Roldão, 2003a: 20).

Assim, *«a competência não exclui, mas exige, a apropriação sólida e ampla de conteúdos, organizados numa síntese integradora, apropriada pelo sujeito, de modo a lhe permitir «convocar» esse conhecimento às situações e contextos. A competência implica a capacidade de ajustar os saberes a cada situação»* (idem: 24).

À saída da educação básica, o aluno deverá ser capaz de:

- (1) Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;*
- (2) Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;*
- (3) Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamentos próprios;*
- (4) Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação;*
- (5) Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem, adequadas a objectivos visados;*
- (6) Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;*
- (7) Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;*
- (8) Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;*
- (9) Cooperar com os outros em tarefas e projectos comuns;*

(10) Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora de saúde e de qualidade de vida.

Curriculo Nacional do Ensino Básico (2001)

As competências 1 e 2 dizem respeito à apropriação de conhecimentos no âmbito das várias disciplinas, mas numa perspectiva construtivista da aprendizagem, em que o aluno tem de «prestar atenção», «questionar», «identificar e articular», «pôr em acção», «reconhecer», «utilizar», «comunicar, discutir e defender», «traduzir» e «valorizar» para construir o saber. O conhecimento não lhe é «transmitido» de forma acabada, mas emerge da sua interacção com a realidade, com as situações e com os problemas.

As acções a desenvolver pelos professores, devem basear-se nas vivências e experiências dos alunos e devem assumir uma perspectiva de questionamento da realidade e integração de saberes. Propõem-se estratégias de aprendizagem baseadas na metodologia de projecto, na resolução de situações-problema e em actividades cooperativas, como forma de promover a troca de saberes.

O ensino das línguas (competências 3 e 4) é perspectivado de acordo com a sua função comunicativa. O uso correcto da língua portuguesa visa não só a comunicação, como constitui também um instrumento de aprendizagem, de estruturação do pensamento e de construção do saber nas várias áreas. A aquisição da língua estrangeira fundamenta-se na necessidade de comunicação com parceiros estrangeiros e na apropriação de informação, não só relativa às áreas do saber, mas também a outras culturas.

As competências 5, 6, 7, 8, e 9 são enunciadas numa perspectiva de «aprender a aprender»:

- Numa lógica metacognitiva, o aluno adopta metodologias personalizadas de trabalho que lhe permitem desenvolver um trabalho especialmente vocacionado para a superação das suas dificuldades, no sentido de as superar;
- O aluno constrói o saber através de técnicas de pesquisa, selecção e organização de informação em função de questões, necessidades ou problemas a resolver, o que implica uma visão do conhecimento e da sua construção enquanto processo dinâmico e pessoal.
- O aluno confronta-se com situações problemáticas e aprende a lidar com elas, desenvolvendo estratégias pessoais de intervenção e de resolução de problemas em contexto, e avaliando os resultados;

- O aluno realiza actividades por iniciativa própria, selecciona e aplica métodos de trabalho, desenvolvendo assim a sua autonomia e sentido de responsabilidade;
- O aluno relaciona-se com os outros para aprender e desenvolve-se socialmente, na medida em que tem de aprender a respeitar normas, regras e critérios de actuação, de convivência e de trabalho, ao mesmo tempo que comunica, defende e discute as suas ideias e ouve as dos outros.

O desenvolvimento destas competências implica sempre o recurso a materiais e fontes de informação diversificados e adequados às aprendizagens que se pretendem e aos contextos em que ocorrem.

A auto-avaliação é frequentemente referida como estratégia para avaliar e controlar o desenvolvimento das tarefas e para adequar os métodos de trabalho aos modos de aprender dos alunos, às aprendizagens e aos objectivos visados.

A competência 10 contribui para que este desenvolvimento global do aluno se concretize e diz respeito à forma como este se relaciona com o espaço, como estabelece e respeita regras de uso colectivo, e como realiza diferentes tipos de actividades de forma a promover a saúde, o bem-estar e a qualidade de vida.

O desenvolvimento de todas estas competências implica o envolvimento activo do aluno, já que nada lhe é apresentado pronto a consumir. As aprendizagens dependem do seu empenho pessoal, do seu esforço, da sua persistência, da sua motivação e do seu interesse para trabalhar e aprender.

Parte II

Estudo Empírico

Capítulo I

Enquadramento Metodológico

1. Especificação do Problema

Como já referimos, o Decreto-Lei 6/2001 (de 18 de Janeiro) constitui actualmente o documento orientador da reorganização curricular do ensino básico, que serve de base ao trabalho desenvolvido nas escolas, visa a formação global dos alunos, no combate à exclusão e ao insucesso escolar e surge como resultado do processo de inovação iniciado em 1996 com a *«reflexão participada sobre os currículos»* e do trabalho realizado em algumas escolas no âmbito do projecto denominado *«Gestão Flexível do Currículo»*. Este projecto assenta *«na definição, em termos nacionais, de uma estrutura curricular identificando o conjunto de competências a que todos os alunos deverão aceder e comete à escola e ao professor a elaboração de um projecto curricular que decorrendo das especificidades contextuais defina os conteúdos, os objectivos, as metodologias e o calendário de operacionalização do currículo»* (Morgado, 2003: 80) e preconiza *«uma nova maneira de conceber e concretizar o currículo»*, isto é, uma nova forma de abordar *«um currículo que, respeitando as linhas orientadoras existentes, possa ser de facto «gerido» pela escola»* (Freitas, 2001: 22).

O currículo nacional assume-se agora, não como um conjunto de orientações rígidas e prescritivas, que pressupõem uma concretização uniforme em todos os espaços educativos, mas como um *«conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico»* (Dec.-Lei 6/2001) cuja concretização, feita através de projectos curriculares, deve ser devidamente contextualizada e fundamentada, tendo em conta as especificidades de cada escola e de cada turma.

Esta nova concepção de currículo, enquanto projecto, não se coaduna com o papel do professor que se limita a seguir o manual, a *«dar o programa»* (Freitas, 2001). Adequar e flexibilizar o currículo são condições indispensáveis para promover um ensino para todos, capaz de ir ao encontro das características e diferenças individuais entre os alunos e dar resposta às necessidades e modos particulares de aprender de cada um. Esta flexibilização curricular só é exequível através de práticas de diferenciação pedagógica que entendem *«o processo de ensino/aprendizagem como um ajustamento entre as formas de ensinar (os métodos) e as formas de aprender (as características e as competências dos alunos)»* (Morgado, 2003: 68) e que visam o *«crescimento máximo do aluno e o seu sucesso individual»* (Tomlinson e Allan, 2002: 17).

Neste processo de transformação do currículo nacional, o professor desempenha um papel fundamental, tanto no conselho de turma onde, em conjunto com os outros professores, analisa e caracteriza os alunos que compõem determinada turma e, de

acordo com essa análise e caracterização, define as aprendizagens a proporcionar colectiva e individualmente, como na sala de aula onde, de acordo com as decisões do conselho de turma, desenvolve as melhores estratégias de ensino e aprendizagem.

Sabe-se, no entanto, que apesar das novas orientações, muitos professores continuam a pôr em prática um *«ensino que não se revê nem justifica na promoção da aprendizagem, mas antes na passagem de um conteúdo»* (Roldão, 2003b: 45), de acordo com um modelo de passagem curricular e de actuação que consiste na *fala do professor/aplicação/verificação - nota* (idem, 2003a), isto é, *«o professor detém o saber e a sua função consiste em informar e apresentar a meninos e meninas situações múltiplas de obtenção de conhecimentos, através de explicações, visitas a monumentos ou museus, projecções, leituras, etc. O aluno, por sua vez, deve interiorizar o conhecimento tal como lhe é apresentado, de maneira que as acções habituais são a repetição do que se tem de aprender e o exercício, entendido como cópia do modelo, até que seja capaz de automatizá-lo»* (Zabala, 1998: 89).

Utilizando a metáfora da viagem de Perrenoud (2000), diríamos que *«no início da escolaridade, forma-se um pequeno grupo de aprendizes que supostamente têm o mesmo nível de desenvolvimento. Viajam juntos durante todo um ano, ao fim do qual abandonam definitivamente a partida ou «retornam à casa de partida», refazendo o mesmo trajecto, com outro grupo, já que não alcançaram o nível requerido para progredir no curso. Os outros acompanhados por alguns novos, continuam a viagem juntos, durante outro ano e assim por diante até ao final da escolaridade básica»* (p. 133).

Esta «viagem» ainda é feita deste modo na escola e na sala de aula, por muitos professores e por muitos alunos, o que contraria os princípios e orientações da nova reorganização curricular. De acordo com a metáfora da viagem e para que haja mudança das práticas dos professores, *«basta [...] examinar o sistema de transportes públicos urbanos e interurbanos. Cada um pode viajar na sua hora, de um ponto de partida a um ponto de chegada da sua escolha. No entanto, quase nunca está sozinho. Ele faz parte de um trajecto com outras pessoas, mas não são sempre as mesmas, pois nem todos fazem o mesmo trajecto global»*, o que numa situação ideal *«levaria a multiplicar as linhas, os entroncamentos, ou seja, os itinerários possíveis»* (p. 134).

No âmbito do trabalho que se realiza na sala de aula, esta «viagem» representa as aprendizagens pretendidas para os alunos, realizadas a partir de estados de aprendizagem diferentes, seguindo percursos de aprendizagem diferenciados que vão

ao encontro de formas e ritmos individuais de aprender, de dificuldades específicas, de interesses, etc.

De acordo com as orientações subjacentes à reorganização curricular, estes ajustes do processo de ensino aos alunos faz-se através da flexibilização curricular e, consequentemente, através de estratégias de diferenciação pedagógica, cuja consecução implica uma estruturação da escola e das práticas dos professores:

- a) *relativamente ao modo de aprender de cada sujeito, contextualizado em situação escolar;*
- b) *relativamente ao modo de organizar situações de ensino capazes de enquadrar a diversidade de situações de aprendizagem;*
- c) *relativamente à organização do trabalho escolar, tendo em vista a consecução da aprendizagem que legitima socialmente o currículo e a escola enquanto instituição curricular* (Roldão, 2003b: 55).

O próprio Decreto-Lei 6/2001 faz referência à necessidade de pôr em prática *«estratégias de concretização e desenvolvimento do currículo nacional e do projecto curricular de escola, visando adequá-los ao contexto de cada turma»* (p. 16).

O recurso à diferenciação pedagógica, como forma de contribuir mais eficazmente para a progressão e o sucesso de cada um dos alunos, é também referida neste documento a propósito dos princípios orientadores para a organização e gestão do currículo e a propósito da avaliação. Propõe-se que a reconstrução do currículo tenha em conta a definição de uma *«diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória»* (Cap. II, artigo 3º, alínea i)). Em relação à avaliação o documento refere que *«a avaliação diagnóstica realiza-se no início de cada ano de escolaridade, devendo articular-se com estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional»* (Cap. III, artigo 13º, ponto 2).

Elaborado de acordo com os princípios do Decreto-Lei 6/2001, o documento *«Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais»* define as competências gerais a desenvolver pelos alunos ao longo do ensino básico, as competências específicas para cada uma das áreas disciplinares e não disciplinares, o tipo de experiências educativas a proporcionar aos alunos e os modos de operacionalização para cada uma das competências.

A necessidade de planificar estratégias de diferenciação é também referida neste documento da seguinte forma:

«As competências essenciais constantes do presente documento devem ser entendidas à luz dos princípios de diferenciação pedagógica, adequação e flexibilização, que estão subjacentes ao processo de reorganização curricular do ensino básico. Isto significa que haverá inevitavelmente caminhos muitos diferentes para o desenvolvimento das competências enunciadas, de acordo com a diversidade das situações concretas» (p. 11).

A concretização deste processo de reconstrução curricular obriga os professores ao cumprimento de fases diferenciadas de trabalho conjunto e individual. É o conselho de turma que, com base nos documentos oficiais já referidos e no conhecimento que adquire da turma, define as competências de desenvolvimento prioritário e os respectivos modos da sua operacionalização na sala de aula. Em conjunto são tomadas decisões em relação às aprendizagens que se pretende que os alunos realizem, à forma como essas aprendizagens devem ocorrer e elabora-se um projecto curricular específico para a turma. Na sala de aula, o professor tem a responsabilidade de concretizar o projecto e, de acordo com o que foi definido em conselho de turma, promover um ensino diferenciado e diferenciador das aprendizagens que vá ao encontro das necessidades e características de cada aluno.

É nesta transição de concretização das intenções e previsões constantes do projecto curricular de turma para o trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula que situamos o nosso estudo e para o qual adoptámos a seguinte questão central:

Se o ensino igual para todos não vai ao encontro da especificidade cognitiva de cada aluno e da sua forma própria de aprender, e se o Decreto-Lei 6/2001 exige dos professores a transformação do currículo nacional num projecto, adequado à heterogeneidade dos alunos da mesma turma, como é que, de acordo com o previsto no projecto curricular de turma, os professores organizam o trabalho na sala de aula numa perspectiva de diferenciação?

Enquadrando-se numa metodologia de estudo de caso, que mais adiante desenvolveremos, este estudo não pretende chegar a generalizações sobre os modos como os professores operacionalizam as previsões e orientações do projecto curricular de turma, mas apenas apontar algumas pistas de reflexão conducentes a uma melhor utilização do projecto enquanto documento orientador das práticas educativas, um maior conhecimento das formas de operacionalizar estratégias de diferenciação pedagógica que promovam o desenvolvimento das competências definidas no projecto

curricular e um maior conhecimento de como desenvolver processos de avaliação integrados e integradores do processo de ensino e aprendizagem.

É nosso objectivo descrever e analisar o processo de reconstrução curricular desenvolvido pelos professores seleccionados para este estudo, desde a concepção do projecto curricular de turma até à planificação, concretização e avaliação do trabalho desenvolvido com e pelos alunos na sala de aula. Para isso, foram definidos objectivos mais específicos que a seguir apresentamos:

Em relação às práticas de diferenciação na sala de aula, pretendemos:

- conhecer as concepções de diferenciação dos professores
- conhecer a forma como os professores planificam, desenvolvem e avaliam as aprendizagens dos alunos
- identificar modos e tempos de diferenciação na sala de aula
- conhecer o modo como os professores põem em prática sequências de aprendizagem
- identificar práticas de diferenciação no modo como os professores:
 - . organizam o trabalho dos alunos na aula
 - . gerem os conteúdos
 - . gerem materiais e recursos de apoio às aprendizagens
 - . põem em prática procedimentos de avaliação

Em relação à elaboração e desenvolvimento do projecto curricular de turma, pretendemos:

- conhecer os pressupostos pedagógicos subjacentes à elaboração do projecto
- conhecer as reflexões e tomadas de decisão dos professores aquando da elaboração e desenvolvimento do projecto
- conhecer as competências gerais consideradas prioritárias pelos professores
- conhecer o grau de envolvimento de cada professor no desenvolvimento das competências seleccionadas
- conhecer as estratégias de intervenção propostas por cada professor, vocacionadas para a prática de diferenciação.

Em relação ao modo como os professores operacionalizam as orientações e previsões do projecto curricular de turma, pretendemos:

- avaliar o nível de concretização na sala de aula das orientações e estratégias definidas no projecto curricular de turma
- avaliar o grau de coerência entre o disposto no projecto e as práticas dos professores na sala de aula, no que respeita à diferenciação

Das competências seleccionadas pelos professores no projecto curricular de turma, destacamos aquelas que implicam a aplicação de estratégias de diferenciação (Quadro 2) e que visam o desenvolvimento e a optimização da capacidade de aprender a aprender dos alunos.

Neste contexto, a nossa pesquisa procura responder às seguintes questões: Os professores utilizam realmente o projecto curricular de turma como documento orientador do ensino e das aprendizagens na aula? Os professores aplicam estratégias de diferenciação pedagógica de acordo com as orientações do projecto curricular de turma? Como é que os professores organizam práticas diferenciadas e diferenciadores das aprendizagens?

Competências Gerais

- | |
|--|
| A - Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados |
| B - Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável |
| C - Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões |
| D - Realizar actividades de forma autónoma |
| E - Cooperar com os outros em projectos e tarefas comuns |

Estratégias Gerais de Intervenção

- | |
|---|
| a) Organizar o ensino com base em materiais e recursos diversificados, de modo a favorecer a participação e o desenvolvimento da autonomia dos alunos. |
| b) Organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificadas. |
| c) Promover intencionalmente actividades dirigidas para o trabalho cooperativo. |
| d) Organizar actividades cooperativas de aprendizagem orientadas para a integração e troca de saberes e conducentes à tomada de consciência de si e dos outros. |
| e) Promover intencionalmente actividades dirigidas à expressão e ao esclarecimento de dúvidas e dificuldades. |
| f) Apoiar o aluno na descoberta das diversas formas de organização da sua aprendizagem e na construção da sua autonomia para aprender. |
| g) Organizar o ensino prevendo a utilização de fontes de informação diversas e das tecnologias de informação e comunicação. |
| h) Promover intencionalmente actividades dirigidas à pesquisa, selecção, organização e interpretação de informação. |
| i) Promover o envolvimento dos alunos na construção de regras, definição de critérios de actuação e na procura de soluções para a resolução de problemas. |
| j) Organizar o ensino prevendo a realização de actividades por iniciativa do aluno e a realização de actividades a pares ou em pequenos grupos. |
| k) Promover intencionalmente actividades dirigidas para o trabalho cooperativo. |
| l) Promover e desenvolver a realização de projectos |

Quadro 2. Competências Gerais

Partindo do pressuposto que não há diferenciação sem avaliação (Perrenoud, 1999a), pretendemos também analisar as práticas de avaliação dos professores e a sua influência no desenvolvimento curricular e na atenção à diversidade da turma. De carácter essencialmente formativo e formador, a avaliação deve contribuir para que o professor se torne «*o criador de situações de aprendizagem 'portadoras de sentido e de regulação'*» e para que o aluno se torne responsável pelo controle do que aprende e como aprende, «*tornando-se assim [a avaliação] uma dimensão do acto de ensinar e das situações didácticas*» (idem: 18). A este propósito, o Decreto-Lei 6/2001 refere que «*a avaliação constitui um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico*» e ainda que «*a avaliação formativa assume carácter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, adequados à diversidade das aprendizagens e aos contextos em que ocorrem, tendo como uma das funções principais a regulação do ensino e da aprendizagem*».

A abordagem aqui feita à diferenciação tem como base o *triângulo interactivo* sugerido por Coll (2003), em cujos vértices se situam a acção de educar e ensinar do professor, a actividade dos alunos e os conteúdos de aprendizagem e em que, numa lógica construtivista, a aprendizagem resulta de uma construção do sujeito que a conduz e que reorganiza o seu próprio conhecimento.

O estudo realizado incide no trabalho pedagógico dos professores que leccionam as disciplinas de Língua Portuguesa, História e Geografia de Portugal, Língua Estrangeira (Inglês), Ciências da Natureza e Matemática numa turma de 5º ano do 2º ciclo do ensino básico. A escolha destas disciplinas baseia-se no facto de serem disciplinas do plano de estudos dos alunos que têm continuidade nos ciclos de escolaridade subsequentes e serem disciplinas com programas que os professores normalmente consideram demasiado extensos e, por isso, condicionadores de práticas de diferenciação pedagógica.

2. Opções Metodológicas

2.1. Natureza do Estudo

O estudo que aqui apresentamos insere-se no âmbito das metodologias qualitativas de investigação que, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), enfatizam «a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais» (p. 11) e recorrem a métodos também qualitativos de recolha de dados, como a entrevista e a observação. Privilegia-se «a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação [...]», e visa «compreender com bastante detalhe, o que é que os professores [...] pensam e como é que desenvolveram os seus quadros de referência» (idem: 16).

O nosso objectivo é compreender *como* é que professores da mesma turma operacionalizam as competências definidas no Projecto Curricular e *como* diferenciam as estratégias de ensino e de aprendizagem na sala de aula. Optámos pelo desenvolvimento de um estudo de natureza interpretativa, baseado numa metodologia de estudo de caso, que nos permitirá analisar as convergências e divergências entre as intenções formuladas pelos professores a partir do quadro normativo em vigor, e as suas práticas na sala de aula, de forma a clarificar o modo como essas práticas são planificadas, concretizadas e avaliadas tendo em conta as necessidades e interesses dos alunos e tendo em vista uma aprendizagem mais adequada e eficaz.

Este estudo é de natureza interpretativa e tem como objectivo conhecer e compreender os pontos de vista dos sujeitos, para posteriormente proceder à interpretação do que dizem e do que fazem, com base num quadro conceptual elaborado a partir da revisão da literatura sobre a problemática em estudo, e num quadro normativo, referente à reorganização curricular do ensino básico.

A opção por uma metodologia de estudo de caso assenta na natureza da temática em estudo, que implica a análise da prática dos professores em determinado contexto (a sala de aula), com determinados alunos. Esta metodologia permite investigar «um fenómeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenómeno e o contexto não estão claramente definidos», e baseia-se numa «ampla variedade de evidências – documentais, artefactos, entrevistas e observações» (Yin, 2001:32).

Um caso é um fenómeno único ou uma entidade (Merriam, 1988), e o estudo de caso é o exame de um exemplo em acção, é o estudo de uma situação em particular em que se concentra a atenção na forma particular como grupos de pessoas se confrontam

com problemas específicos, e se contrói uma visão holística da situação (Shaw, 1978, cit. por Merriam, 1988). O estudo de caso é a observação e tentativa de compreensão detalhada de um determinado contexto, em que a área de trabalho é delimitada e se recorre a técnicas de recolha de dados variadas: entrevistas, observação e recolha de documentação. Esta delimitação, decorrente da necessidade de circunscrever o fenómeno em estudo, acaba por constituir um *acto artificial* (Bogdan & Biklen, 1994), que exige da parte do investigador a capacidade de o relacionar com o todo, nomeadamente na análise de situações educativas, cuja complexidade é grande e o número de variáveis intervenientes é numeroso. O estudo de caso pode ser de natureza interpretativa, explicativa, descritiva e/ou exploratória, mas seja quais forem os seus objectivos e finalidades, é sempre sistemático, detalhado, intensivo, interactivo e em profundidade.

De acordo com Yin (2001), um estudo de caso:

- *Deve ser significativo* – deve abordar um tópico cuja actualidade e o interesse sejam reconhecidos;
- *Deve ser completo* – o fenómeno em estudo deve ser claramente delimitado e a recolha de dados deve abranger todas as evidências consideradas importantes; deve recorrer a técnicas de recolha de dados diversificadas: entrevistas, observação e recolha de documentação variada;
- *Deve considerar perspectivas alternativas* – os dados recolhidos devem ser analisados a partir de diferentes perspectivas; se os casos forem analisados de acordo com diferentes pontos de vista, as conclusões serão mais consistentes; é ao investigador que cabe a análise do caso em função de diferentes teorias e cabe também fundamentar a escolha de determinada interpretação, antecipando assim as dúvidas e argumentos do leitor;
- *Deve apresentar evidências suficientes* – as evidências devem ser apresentadas em número suficiente e de forma neutra, mesmo que não estejam totalmente de acordo com a teoria defendida pelo investigador;
- *Deve ser elaborado de forma atraente* – o relatório final deve ser claro e deve motivar para a leitura; o objectivo principal do investigador deverá ser a elaboração de um relatório final que «agarre» o leitor desde o princípio ao fim da leitura.

Como qualquer metodologia de investigação, o estudo de caso apresenta vantagens e desvantagens que é preciso considerar. Segundo o mesmo autor os estudos de caso apresentam as seguintes vantagens:

- o material descritivo (o produto) é extremamente rico e permite reinterpretações;
- dada a sua natureza são estudos mais acessíveis ao leitor em geral;
- o conhecimento profundo de determinada realidade permite delinear planos de acção e de intervenção promovendo a colaboração entre os professores e os investigadores.

Em relação às desvantagens, o mesmo autor refere as seguintes:

- são estudo muito morosos, complexos e difíceis de concretizar;
- o acesso à informação e a recolha de dados pode constituir um problema; será necessário garantir o anonimato e a confidencialidade das informações obtidas;
- são estudos em relação aos quais se levanta o problema da generalização, já que o estudo pode incidir num único caso, pondo-se o problema da representatividade.

O presente estudo incide sobre um projecto curricular de turma, enquanto documento gerador de diferenciação pedagógica, cujo desenvolvimento envolve um grupo de cinco professores que têm em comum a responsabilidade de gerir o currículo numa turma de 5º ano do 2º ciclo do ensino básico.

A mudança nas escolas, ao nível da acção pedagógica, passa pelo empenho e pela vontade dos professores para promover um trabalho conjunto, em que os esforços dispendidos são dirigidos para a consecução de objectivos comuns e para a aquisição das aprendizagens por um grupo de alunos concreto (a turma).

Os professores têm de ter em conta a especificidade das suas disciplinas e servir-se delas para delinear actuações conjuntas, de forma a que a sua acção junto dos alunos tenha lógica e seja coerente, constituindo um todo e não a soma de vários conteúdos dispersos.

A reorganização curricular do ensino básico prevê o desenvolvimento de competências gerais, que são transversais a todas as áreas do saber e obrigam a consensos em relação ao modo como se desenvolvem os processos de ensino e aprendizagem nas várias disciplinas.

Neste estudo pretende-se analisar a forma como os professores chegam a esses consensos, como articulam os objectivos específicos das várias áreas do saber e como, posteriormente, orientam a acção educativa, na sala de aula, tendo em conta a natureza das aprendizagens, o contexto em que ocorrem e as características individuais dos alunos.

Dada a complexidade do conceito de heterogeneidade, limitaremos a nossa reflexão à análise das desigualdades de preparação e capacidade dos alunos para assimilar o saber e o saber fazer que são avaliados pela escola e que se manifestam através das diferenças dos ritmos de trabalho, da natureza das aquisições anteriores e das dificuldades reveladas. Para dar resposta às necessidades dos alunos é preciso contribuir para que todos aprendam mais e melhor, o que se concretiza na passagem de um paradigma de ensino (dar aulas) para um paradigma de aprendizagem, ou seja, para a criação de situações de aprendizagem diferenciadas, destinadas a todos os alunos e não só àqueles com necessidades educativas especiais.

Tendo em conta estes objectivos e baseando-nos no esquema para a realização de estudos de caso sugerido por Yin (2001), procedemos à explicitação das várias fases do nosso estudo (Figura 4), desde a revisão da literatura, definição de objectivos e formulação das questões de pesquisa, até à apresentação das conclusões gerais.

Este estudo incide, portanto, em processos desenvolvidos em contexto complexo, como é a sala de aula, que mesmo com orientações de actuação provenientes dos diplomas legais e normativos, dependem sempre da interacção que se gera entre os seus intervenientes e das suas concepções em relação à forma como esses processos se devem desenvolver. O objectivo deste estudo é, sobretudo, tentar conhecer e compreender o pensamento dos professores em relação à prática de diferenciação na sala de aula e a forma como orientam essa prática no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, tendo em conta o contexto em que ocorrem e a heterogeneidade dos alunos.

2.2. Processo e Instrumentos de Recolha de Dados

O processo de recolha de dados baseou-se em técnicas de entrevista aos professores e à directora de turma, de observação directa de aulas dos professores e de análise de documentos variados (do Projecto Curricular de Turma, das actas das reuniões do conselho de turma e de instrumentos de apoio às aprendizagens utilizados pelos professores e pelos alunos).

Para melhor orientar este processo de pesquisa foi construído um quadro (Quadro 3) que define as fases do trabalho, as técnicas de pesquisa aplicadas e os objectivos específicos que se pretendiam atingir.

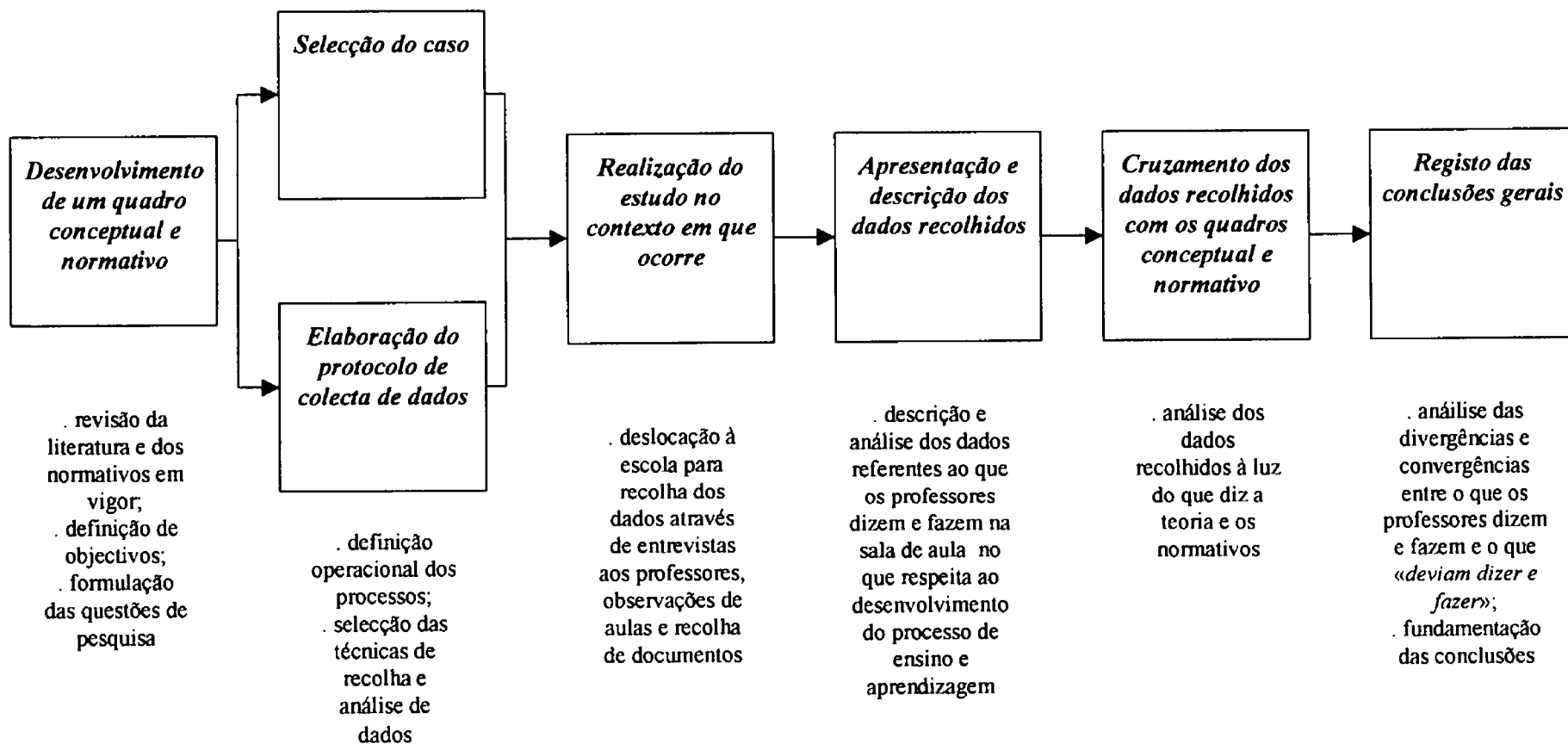
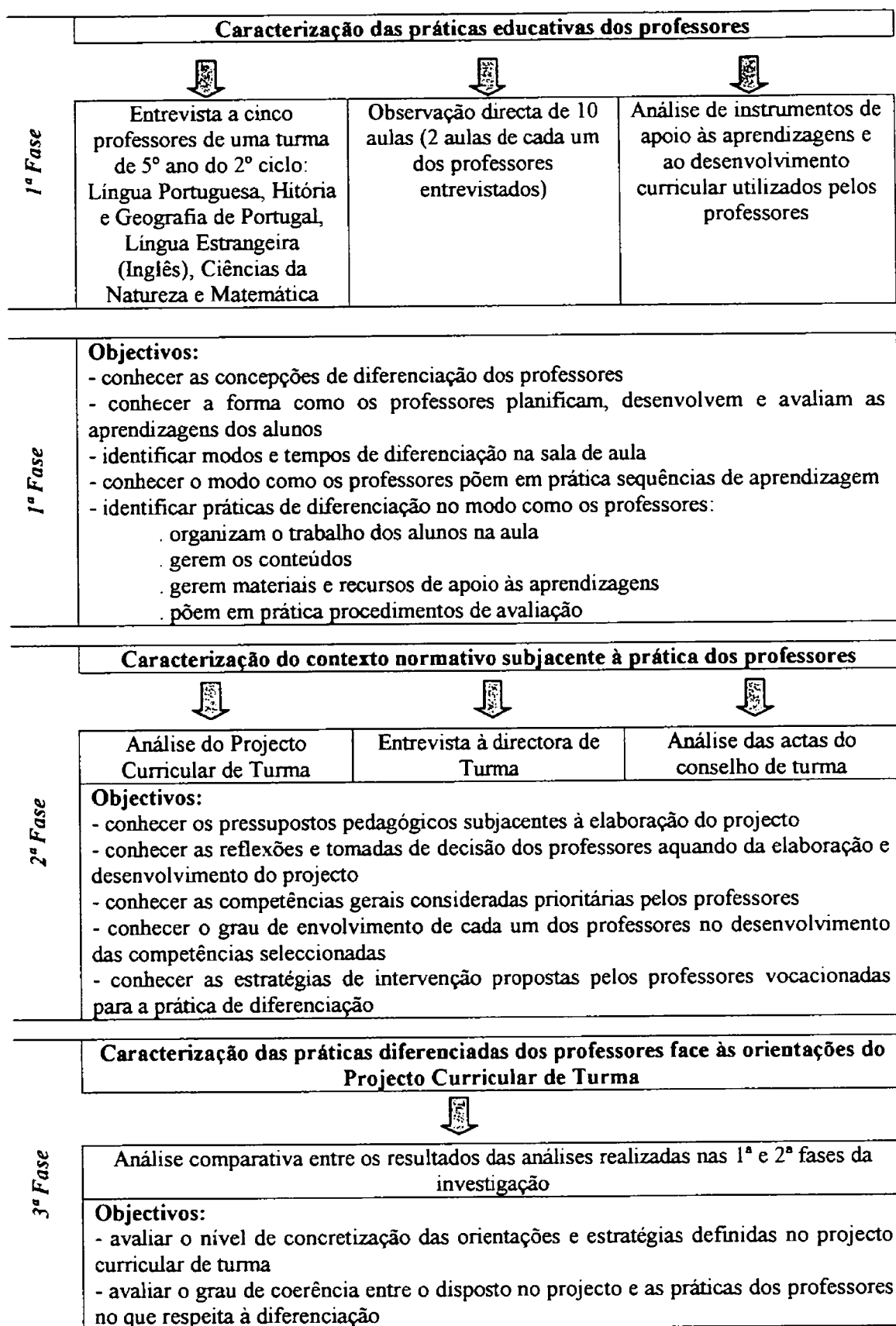


Figura 4. Conceptualização do estudo de caso



Quadro 3. Definição das fases e técnicas de pesquisa

Assim, dividimos este estudo em três fases que, na nossa opinião, conferem lógica e coerência à pesquisa realizada e que, de forma progressiva, nos levam à elaboração de um quadro de respostas à questão central que orienta este trabalho.

Numa primeira fase, pretendemos conhecer as concepções e quadros de referência dos professores em relação à diferenciação e o modo como operacionalizam as estratégias de ensino e de aprendizagem na sala de aula. Esta primeira análise é realizada com base nos dados recolhidos através das entrevistas aos professores, da observação de aulas e da análise de instrumentos de suporte às aprendizagens.

A segunda fase engloba a análise de documentos, nomeadamente, do projecto curricular de turma, das actas das reuniões do conselho de turma, e entrevista à directora de turma, com o objectivo de conhecer as reflexões e as decisões tomadas pelos professores durante o processo de concepção e desenvolvimento do projecto curricular.

Finalmente, na terceira fase, procedemos à análise comparativa entre os resultados obtidos nas duas primeiras fases de pesquisa, com o objectivo de conhecer a forma como os professores transpõem o currículo reconstruído em conjunto para a sala de aula.

2.2.1. A Entrevista

«Uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, embora por vezes possa envolver mais pessoas» (Morgan, 1988, cit. por Bogdan e Biklen, 1994: 134) «dirigida por uma das pessoas, com o objectivo de obter informações sobre a outra» (Bogdan e Biklen, 1994: 134).

A técnica de entrevista utilizada foi a semi-directiva em que *«o entrevistador conhece todos os temas sobre os quais tem de obter reacções por parte do inquirido, mas a ordem e a forma como os irá introduzir são deixadas ao seu critério, sendo apenas fixada uma orientação para o início da entrevista» (Ghiglione e Matalon, 2001: 64).*

Foram concebidos guiões de entrevista (Quadros 3 e 4) com os temas a abordar que, apesar de permitirem ao entrevistador colocar algumas questões para orientar o discurso dos entrevistados, permitiram também uma abordagem livre dos temas por parte do entrevistado.

Tanto no caso da entrevista aos professores como no caso da entrevista à directora de turma, a construção dos guiões foi precedida por uma fase de identificação de parâmetros ou aspectos considerados representativos da realidade sobre

diferenciação pedagógica e sobre a concepção e desenvolvimento de projectos curriculares de turma, em que a revisão da literatura desempenhou um papel importante e produtivo.

Para o guião da entrevista aos professores (Quadro 4), definiu-se o tema e identificaram-se os professores a entrevistar. Definiram-se também os objectivos gerais da entrevista e quatro blocos temáticos (A, B, C, e D). Para cada bloco definiram-se ainda os objectivos específicos e algumas orientações para a formulação de questões para orientação da entrevista.

Os objectivos gerais definidos revelam a intenção de obter elementos sobre as concepções dos professores sobre diferenciação e recolher dados que caracterizem as práticas dos professores na sala de aula no que respeita à planificação, gestão e avaliação das aprendizagens dos alunos.

O bloco A (Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado), prevê o esclarecimento dos propósitos da investigação e do papel do entrevistado na mesma e a garantia da confidencialidade das informações e do anonimato do entrevistado.

O bloco B (Definição do conceito de diferenciação pedagógica e fundamentação da sua aplicação na sala de aula), pressupõe que o entrevistado explicita as suas concepções e quadros de referência sobre diferenciação e a sua opinião sobre os motivos que podem levar o professor a optar ou não por diferenciar o trabalho na aula.

No bloco C (Definição de modos e tempos de diferenciação do trabalho dos alunos) pretende-se levar o entrevistado a explicitar as formas que a diferenciação pode assumir, os momentos em que a diferenciação pode ocorrer e a comparar tudo isto com o trabalho que desenvolve na sala de aula.

O bloco D (Definição do conceito de avaliação e descrição dos instrumentos de regulação do trabalho dos alunos) prevê a explicitação do conceito de avaliação, das modalidades de avaliação postas em prática pelo professor, dos momentos em que a avaliação ocorre e a descrição dos instrumentos utilizados na aula.

No caso da entrevista à directora de turma (Quadro 5), o guião define o tema, especifica o entrevistado e prevê a estrutura da entrevista em quatro blocos (A, B, C, e D).

À semelhança do guião anterior, o primeiro bloco (A) legitima a entrevista e assegura a confidencialidade das informações e o anonimato do entrevistado.

O bloco B (Descrição do processo de concepção do projecto curricular de turma) prevê a descrição do processo de concepção do projecto que englobe as reflexões e decisões tomadas pelos professores.

Guião da Entrevista aos Professores			
Tema			
Aplicação de estratégias de diferenciação pedagógica na sala de aula			
Entrevistados			
Professores de L. Portuguesa, História e Geografia de Portugal, Língua Estrangeira (Inglês), Ciências da Natureza e Matemática			
Objectivos gerais			
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Obter elementos sobre as concepções dos professores sobre diferenciação ➤ Obter elementos para uma caracterização do trabalho do professor com os alunos relativo a situações em que se aplicam estratégias de diferenciação pedagógica para superar dificuldades de aprendizagem; ➤ Recolher dados para a descrição de sequências de pedagogia diferenciada na aula; ➤ Recolher dados sobre o tipo e finalidades da avaliação realizada. 			
Objectivos específicos e estratégias			
Descrição dos blocos	Objectivos específicos	Para um formulário de perguntas	Observações
A Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> . Legitimar a entrevista . Motivar o entrevistado 	<ul style="list-style-type: none"> . Informar, em linhas gerais, acerca do trabalho em curso; . Pedir/agradecer a colaboração do entrevistado; . Assegurar o carácter confidencial das informações e o anonimato do entrevistado; . Pedir para gravar a entrevista. 	Responder com clareza às questões do entrevistado
B Definição do conceito de diferenciação pedagógica e fundamentação da sua aplicação na sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> . Explicitar a concepção que o entrevistado tem de diferenciação pedagógica; . Fundamentar a necessidade sentida pelo professor de diferenciar o trabalho na sala de aula 	<ul style="list-style-type: none"> . Pedir ao professor para explicitar o que entende por diferenciação pedagógica; . Pedir ao professor para enumerar as razões que levam um professor a tomar a decisão de diferenciar ou não o trabalho da turma. 	Tentar que as respostas do entrevistado sejam o mais pormenorizadas possível
C Definição de modos e tempos de diferenciação do trabalho dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> . Explicitar as formas que a diferenciação pode assumir no trabalho dos alunos; . Explicitar os momentos em que essa diferenciação pode ocorrer durante uma sequência de aprendizagem; . Explicitar e justificar as decisões tomadas em relação à gestão do processo de ensino e aprendizagem na sua disciplina. 	<ul style="list-style-type: none"> . Pedir ao professor para explicitar o(s) tipo(s) de diferenciação que aplica na aula. . Pedir ao professor que descreva os modos de organização do trabalho dos alunos e os recursos e materiais pedagógicos utilizados nas aulas 	
D Definição do conceito de avaliação e descrição dos instrumentos de regulação do trabalho dos alunos	<ul style="list-style-type: none"> . Explicitar as formas de avaliação privilegiadas na aula; . Explicitar os momentos em que ocorre a avaliação; . Descrever os instrumentos utilizados para regular e avaliar o trabalho desenvolvido. 	<ul style="list-style-type: none"> . Pedir ao professor para descrever as formas como avalia e quando avalia; . Pedir ao professor para descrever os instrumentos de avaliação que utiliza confrontando-os com os objectivos a atingir. 	

Quadro 4. Guião da entrevista aos professores

Guião da Entrevista à Directora de Turma			
Tema			
Concepção e desenvolvimento do projecto curricular de turma			
Entrevistados			
Directora de turma			
Objectivos gerais			
➤ Obter elementos que permitam descrever e caracterizar o processo de concepção e desenvolvimento do projecto curricular de turma			
Objectivos específicos e estratégias			
Descrição dos blocos	Objectivos específicos	Para um formulário de perguntas	Observações
A Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	. Legitimar a entrevista . Motivar o entrevistado	. Informar, em linhas gerais, acerca do trabalho de investigação em curso; . Pedir/agradecer a colaboração do entrevistado; . Assegurar o carácter confidencial das suas opiniões; . Pedir para gravar a entrevista.	Responder com clareza às questões do entrevistado
B Descrição do processo de concepção do projecto curricular de turma	. Explicitar o processo de concepção do projecto dando conta das reflexões e decisões tomadas pelos professores	. Pedir à directora de turma para explicitar as fases de concepção do projecto; . Pedir à directora de turma para dar conta das reflexões e das decisões tomadas pelos professores.	Tentar que as respostas do entrevistado sejam o mais pormenorizadas possível
C Descrição do processo de desenvolvimento do projecto e do processo de regulação da sua concretização	. Explicitar o modo como o projecto foi posto em prática e a forma como se procedeu para regular a sua concretização na turma.	. Pedir à directora de turma para explicitar as fases de desenvolvimento do projecto e o modo como se foi regulando a sua concretização.	
D Definição das vantagens e desvantagens da utilização do projecto curricular de turma e da sua influência no trabalho dos professores	. Explicitar as vantagens e desvantagens da utilização do projecto curricular de turma e a sua influência no trabalho dos professores	. Pedir à directora de turma para explicitar as vantagens e desvantagens da utilização do projecto curricular de turma e a sua influência no trabalho dos professores com os outros professores e com os alunos.	

Quadro 5. Guião da entrevista à directora de turma

O bloco C (Descrição do processo de desenvolvimento do projecto e do processo de regulação da sua concretização) pretende levar a directora de turma a

explicitar a forma como os professores desenvolveram o projecto na aula e a forma como este processo foi regulado pelo conselho de turma.

O bloco D (Definição das vantagens e desvantagens da utilização do projecto curricular de turma e sua influência no trabalho dos professores) pretende recolher a opinião da directora de turma sobre o desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor agora orientado por um projecto curricular.

Ambos os guiões foram validados através das próprias entrevistas, uma vez que se mostraram adequados à recolha das informações necessárias para este estudo.

Todas as entrevistas foram realizadas no espaço da escola e foram gravadas em sistema de audio, com a devida autorização dos intervenientes, que foram identificados com os códigos E1, E2, E3, E4 e E5. Tentou-se sempre que a posição do investigador não fosse crítica, nem avaliativa, mas apenas de compreensão do que foi sendo dito pelos entrevistados.

2.2.2. A Observação de Aulas

Observação directa significa *«uma tentativa para confirmar ou não as várias interpretações que emergiram das entrevistas [...] e que se resume a estar sentado nas salas de aula, de uma forma tão discreta quanto possível»* (Tuckman, 2000: 523) e, neste caso concreto, observar os professores e os alunos enquanto actores do desenvolvimento de sequências de aprendizagem nas várias disciplinas em estudo. O objectivo principal foi *«olhar, tentando apreender tanto quanto possível, sem influenciar aquilo para que se está a olhar»* (idem: 524).

Para a observação de dez aulas (duas de cada um dos professores envolvidos no estudo) definiu-se também um guião (Quadro 6) que, de acordo com Estrela (1984), implicou:

- a delimitação do campo de observação;
- a definição das unidades de observação.

Pretende-se confirmar ou infirmar as opiniões dos professores expressas durante as entrevistas realizadas, observar o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e fazer um levantamento das práticas de diferenciação dos professores. Interessa-nos, sobretudo, a forma como o professor gere o currículo e o grau de envolvimento que permite aos alunos nessa gestão. As observações realizadas contemplaram aulas de 45 e 90 minutos.

Guião para a Observação de Aulas	
Tema	Aplicação de estratégias de diferenciação na aula
Delimitação do campo de observação	<ul style="list-style-type: none"> ➤ actividades e tarefas de ensino e aprendizagem ➤ materiais e recursos pedagógicos de apoio às aprendizagens ➤ modos de organização do trabalho dos alunos ➤ práticas de avaliação
Definição das unidades de observação	<ul style="list-style-type: none"> ➤ professores de Língua Portuguesa, História e Geografia de Portugal, Língua Estrangeira (Inglês), Ciências da Natureza e Matemática ➤ a turma (5º ano do 2º ciclo do ensino básico)
Objectivo geral	<ul style="list-style-type: none"> ➤ conhecer a forma como, na prática, os professores gerem o currículo e promovem as aprendizagens.
Objectivos específicos	Recolher dados sobre: <ul style="list-style-type: none"> ➤ as estratégias de ensino utilizadas pelos professores na sala de aula ➤ os recursos e materiais pedagógicos que os professores utilizam para apoiar as aprendizagens dos alunos ➤ o modo como os professores organizam o trabalho dos alunos ➤ as práticas de avaliação dos professores

Quadro 6. Guião para a observação de aulas

2.2.3. A Recolha de Documentos

Os documentos constituem outra fonte de informações utilizada neste estudo. Foram recolhidos dados das actas das reuniões dos conselhos de turma realizadas ao longo do ano lectivo, que dão conta de questões tratadas pelos professores relacionadas com a elaboração e desenvolvimento do projecto curricular e procuraram-se, sobretudo, referências à intenção de diferenciar, como forma de operacionalizar o currículo.

Esta actas constituem uma «*descrição, por escrito, das acções consideradas e realizadas durante uma reunião*» (Tuckman, 2000: 522) e dão-nos conta do trabalho conjunto dos professores aquando da concepção do projecto curricular, nomeadamente da reflexão sobre as características particulares dos alunos da turma e das decisões tomadas em relação às competências a considerar de desenvolvimento prioritário, e às estratégias de intervenção dos professores. Dão-nos ainda conta do envolvimento de cada disciplina no desenvolvimento das competências e das práticas de avaliação a privilegiar. São instrumentos igualmente importantes para conhecer o processo de desenvolvimento do projecto curricular, sendo significativa não só a referência à reflexão e trabalho dos professores, mas também a sua ausência.

Foram também analisados o documento do projecto curricular de turma e os instrumentos de suporte à planificação e avaliação do processo de ensino e aprendizagem, que permitem não só conhecer o tipo de trabalho desenvolvido na aula, como também as próprias concepções de ensino dos professores e os modos de interpretar as diferentes fases do processo de gestão curricular.

2.3. Processo de Tratamento de Dados

2.3.1. A Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo é *«uma técnica de investigação que, através de uma descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações»* (Bardin, 1995: 36).

Utilizando o método das categorias, que são *«uma espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem [...], a técnica consiste em classificar os diferentes elementos nas diversas gavetas, segundo critérios susceptíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir uma certa ordem na confusão inicial»* (idem: 37).

Para estabelecer esta ordem nas entrevistas feitas aos professores, foram adoptadas as fases de análise de conteúdo propostas por Bardin (1995), designadamente, a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados e a interpretação.

Após a transcrição do discurso dos entrevistados do suporte oral para o suporte escrito, foi realizada uma primeira leitura, entrevista a entrevista, com o objectivo de organizar um sistema de categorias e sub-categorias que pudesse abranger todos os temas abordados durante a recolha de dados. A categorização, de natureza temática, foi emergindo da leitura das entrevistas e foi sendo reformulada e acrescentada à medida que a leitura progredia.

Com esta análise temática do conteúdo das entrevistas, pretende-se descobrir os *«núcleos de sentido»* das comunicações, conducentes à compreensão das concepções e quadros de referência dos professores e à descrição das suas práticas, tendo como referência a diferenciação.

Feita esta leitura, que se repetiu várias vezes, chegámos à definição do seguinte quadro de categorias:

Categoria A – Concepções de diferenciação pedagógica

Objectivo geral:

- recolher dados sobre as concepções dos professores sobre diferenciação

Objectivos específicos:

- averiguar o que os professores sabem e como definem diferenciação
- identificar as dificuldades que os professores sentem na sua aplicação na sala de aula
- identificar as condições que consideram necessárias para a sua aplicação na sala de aula
- conhecer a influência que a formação de professores tem sobre as práticas dos professores neste contexto

Categoria B – Diagnóstico Inicial

Objectivo geral:

- recolher dados sobre as práticas dos professores ao nível da avaliação diagnóstica

Objectivos específicos:

- identificar o tipo de diagnóstico realizado na turma
- conhecer os objectivos desse diagnóstico
- conhecer os resultados do diagnóstico

Categoria C – Caracterização da turma

Objectivo geral:

- recolher dados para conhecer a caracterização que foi feita da turma em função dos resultados do diagnóstico

Objectivos específicos:

- conhecer a caracterização realizada do grupo-turma
- conhecer a caracterização realizada de alguns alunos individualmente

Categoria D – Planificação do processo de ensino e aprendizagem

Objectivo geral:

- recolher dados sobre os modos de planificar dos professores

Objectivos específicos:

- averiguar a forma como os professores procedem à planificação inicial
- identificar factores que podem influenciar esta planificação
- conhecer os instrumentos que os professores utilizam para planificar

Categoria E – Concretização e desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem

Objectivo geral:

- recolher dados para a caracterização do trabalho dos professores no desenvolvimento do currículo

Objectivos específicos:

- identificar formas de gerir:
 - . conteúdos
 - . estratégias de aprendizagem
 - . actividades e tarefas dos alunos
 - . recursos e materiais pedagógicos
 - . modos de organização do trabalho
 - . ritmos de aprendizagem.
 - . relação pedagógica

- . tempo para a aprendizagem
- identificar as acções e tarefas do professor na aula
- identificar as acções e tarefas dos alunos na aula
- averiguar o modo como o trabalho dos alunos fora da aula é orientado

Categoria F – Práticas de avaliação

Objectivo geral:

- recolher dados para a caracterização das práticas avaliativas dos professores

Objectivos específicos:

- identificar concepções de avaliação
- conhecer o modo como os professores definem parâmetros e critérios de avaliação
- identificar as modalidades de avaliação postas em prática pelos professores
- identificar as finalidades e funções da avaliação
- averiguar da periodicidade das práticas avaliativas
- conhecer os dispositivos de avaliação utilizados pelos professores
- conhecer a influência da avaliação no trabalho desenvolvido pelos professores e pelos alunos

Tanto na categorização como na análise dos dados foram utilizados conceitos relacionados com a gestão curricular que aqui explicitamos para clarificar o sentido que lhes foi atribuído:

Planificação

- . previsão a respeito do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimento que inclui conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência de actividades e, de alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo (Zabalza, 1999)
- . o processo de planificação deve ser realizado em função das necessidades de cada aluno e de cada grupo (Dean, 1992, cit. por Morgado, 2003)

Conteúdos

- . conjunto de tópicos ou temas que são propostos para o professor desenvolver em unidades sequencializadas (Pacheco, 1999)
- . na aprendizagem de novos conteúdos devem ser considerados as aquisições anteriores e os contributos dos alunos

Actividades/Tarefas de Aprendizagem

- . práticas da aprendizagem pretendida, consistentes com os objectivos e relevantes para a sua consecução (Carrilho, 1999)
- . aquilo que o sujeito deve realizar (J. Leplat e J. Pailhous, 1977, cit. por Altet, 2000)
- . as actividades ou tarefas de aprendizagem a desenvolver com e pelos alunos, deverão ser organizadas num pressuposto de diversidade para que possam acolher positivamente as diferenças presentes nos alunos (Morgado, 2003)

Materiais/Recursos Pedagógicos

- . instrumentos de suporte às aprendizagens e ao trabalho dos alunos na aula
- . o desenvolvimento de um modelo de pedagogia diferenciada implica a produção e adaptação de materiais e instrumentos de suporte às aprendizagens (Cadima, 1997, cit. por Morgado, 2003)

Modos de Organização do Trabalho dos Alunos

. trabalho individual, a pares, em grupo ou em colectivo definido de acordo com os objectivos e tarefas de aprendizagem
 . a heterogeneidade dos grupos de alunos solicita modelos também eles diferenciados, de organização do trabalho desses grupos (Wang, 1995, cit. Por Morgado, 2003)

Avaliação

. através de diferentes procedimentos e dispositivos, [a avaliação] constitui-se como o principal instrumento de regulação do trabalho do professor e do trabalho do aluno (Morgado, 1999, cit. por Morgado, 2003)

Para que os diversos elementos do discurso dos professores pudessem ser introduzidos nas várias «gavetas», procedeu-se à definição de unidades de contexto e ao recorte do texto em unidades de registo. A unidade de contexto serve de *«unidade de compreensão para codificar a unidade de registo e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registo) são óptimas para que se possa compreender a significação exacta da unidade de registo»* (Bardin, 1995: 107).

Por seu lado, a unidade de registo *«é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento do contexto a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial»* (idem: 104), ou seja, é o *«segmento de conteúdo mínimo que é tomado em atenção pela análise»* (Ghiglione e Matalon, 2001: 191).

Distribuídas as unidades de registo pelas categorias e respectivas sub-categorias, definiram-se os indicadores e registou-se a frequência de unidades de contexto e de registo. A menção da frequência com que aparecem as unidades no discurso do entrevistado tem como objectivo a representação da importância que é atribuída ao seu conteúdo.

A análise e interpretação dos resultados obtidos foi feita com base em referências conceptuais provenientes da revisão da literatura.

O processo de tratamento dos dados resultantes da entrevista à directora de turma foi semelhante ao já descrito em relação às entrevistas dos professores.

Após a transcrição do texto da entrevista e de leituras sucessivas, foi criado um sistema de categorização que se apresenta de seguida:

Categoria A – Concepções da directora de turma sobre projecto curricular de turma*Objectivo geral:*

- recolher dados para a definição de projecto curricular de turma, na perspectiva da directora de turma

Objectivos específicos:

- conhecer as representações da directora de turma em relação ao que é um

<p>projecto curricular de turma</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ conhecer a utilidade que a directora de turma atribui ao projecto
<p>Categoria B – Processo de elaboração do projecto curricular de turma</p>
<p><i>Objectivo geral:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ recolher dados para a reconstrução do percurso feito pelos professores aquando da elaboração do projecto <p><i>Objectivos específicos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ conhecer as reflexões e as decisões tomadas pelos professores ➤ identificar e descrever os documentos que apoiaram as reflexões e as decisões dos professores
<p>Categoria C – Processo de desenvolvimento do projecto curricular de turma</p>
<p><i>Objectivo geral:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ recolher dados para a reconstrução do percurso feito pelos professores no desenvolvimento do projecto <p><i>Objectivos específicos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ conhecer o tipo de trabalho conjunto desenvolvido pelos professores ➤ conhecer o papel deste trabalho conjunto no desenvolvimento do projecto ➤ identificar o nível de intervenção dos alunos no desenvolvimento do projecto
<p>Categoria D – Avaliação do processo de desenvolvimento do projecto curricular de turma</p>
<p><i>Objectivo geral:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ recolher dados para a caracterização do tipo de avaliação realizada e a sua influência no trabalho dos professores <p><i>Objectivos específicos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ conhecer o balanço que a directora de turma faz do trabalho realizado pelo conselho de turma e pelos professores individualmente ➤ identificar possíveis mudanças nas práticas dos professores ➤ identificar vantagens e desvantagens do trabalho pedagógico baseado no projecto curricular de turma

Também neste caso, o texto foi recortado em unidades de registo que foram distribuídas pelas categorias e sub-categorias encontradas e foram construídos os respectivos indicadores.

A análise dos dados foi realizada com base em referências conceptuais e normativas emergentes da revisão da literatura sobre projecto curricular de turma, do Decreto-Lei 6/2001 e do documento «Curriculo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais».

2.3.2. A Análise das Observações de Aulas

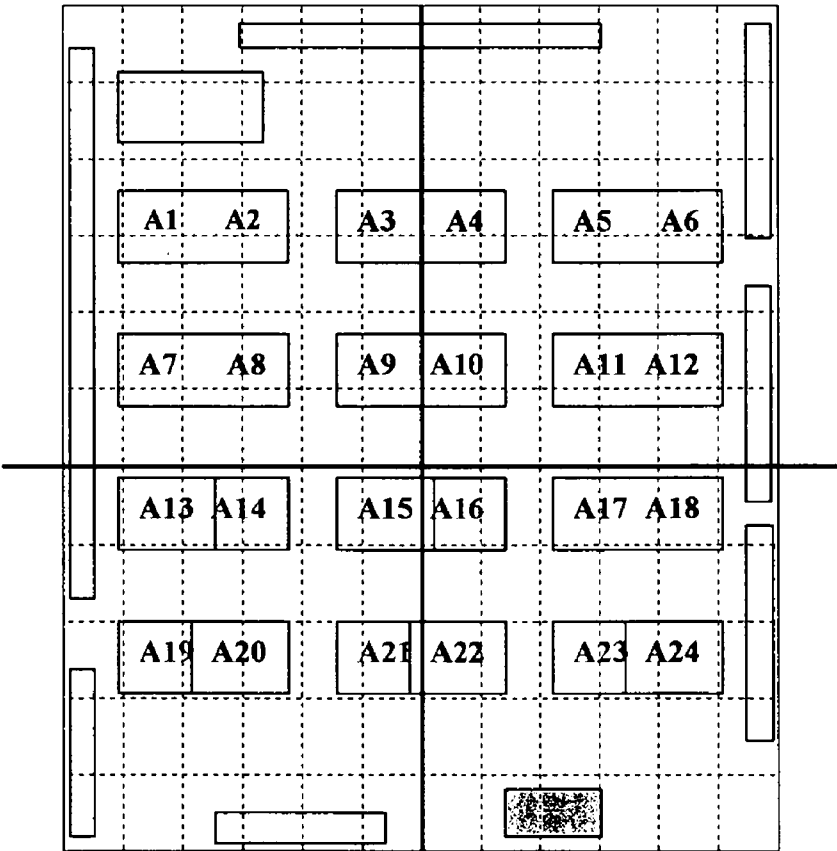
Como já referimos, foram observadas dez aulas, duas de cada professor, em tempos de 45 e 90 minutos.

Delimitou-se o campo de observação ao processo de desenvolvimento do ensino e aprendizagem e definiram-se como unidades de observação os professores de Língua Portuguesa, de História e Geografia de Portugal, de Língua Estrangeira (Inglês), de Ciências da Natureza e de Matemática, e a turma.

Os dados foram recolhidos tendo em conta os objectivos gerais definidos, isto é, conhecer a forma como, na prática, os professores gerem o currículo e promovem as aprendizagens dos alunos, nomeadamente no que diz respeito às estratégias de ensino utilizadas, aos recursos e materiais pedagógicos que os professores utilizam para apoiar as aprendizagens dos alunos, ao modo como os professores organizam o trabalho na aula e às práticas de avaliação.

Foi utilizada a técnica da observação directa em que o observador se limita a «olhar», recolhendo o maior número de dados possível, sem influenciar o decorrer normal da aula e sem interferir no desenvolvimento do trabalho dos professores e dos alunos. Os nomes dos alunos foram substituídos por um código com letra e número.

A título de exemplo, apresenta-se a planta da sala de E5 (Figura 5) durante a primeira observação realizada, em que é possível identificar a localização do investigador.



Legenda:










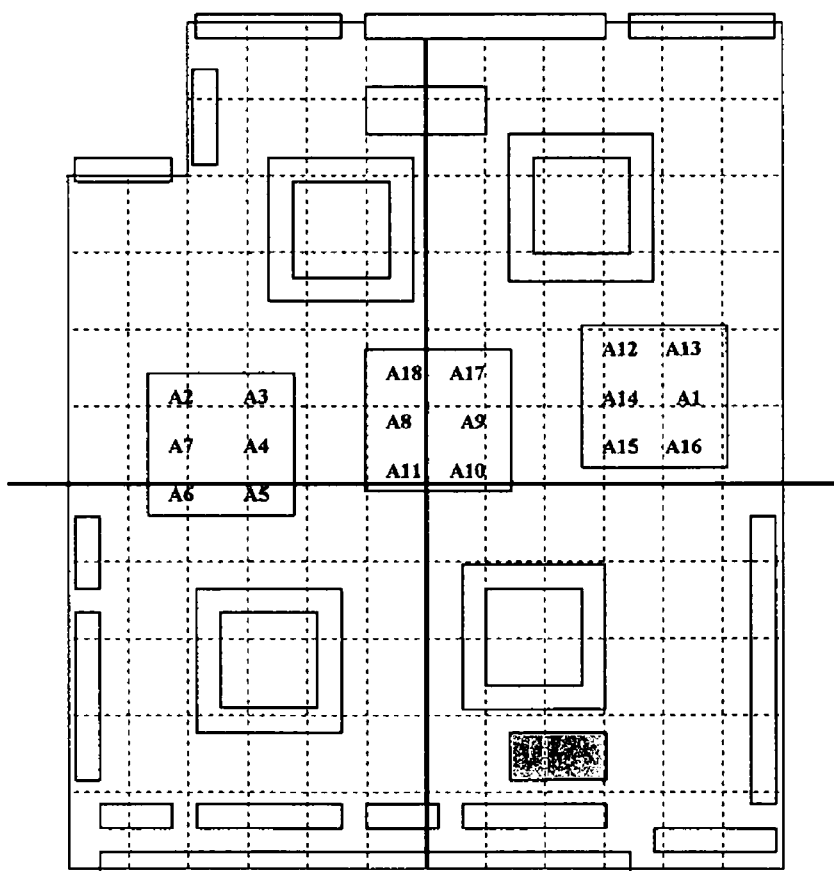
	Quadro		Janelas
	Secretária da professora		Mesas dos alunos
	Placardes		Lugares não ocupados
	Porta		Observadora
	Armário		

Figura 5. Planta da sala de aula

Uma vez que os alunos têm sala de aula fixa e ocupam quase sempre os mesmos lugares, as condições de observação foram sempre as mesmas, ou seja, a posição do observador foi sempre igual em todas as aulas observadas. A exceção refere-se a uma aula de E4 (2ª observação), no laboratório de ciências (Figura 6), mas em que se tentou manter o mesmo distanciamento entre o observador e os alunos e a professora. A localização dos professores não é identificada, por não ser fixa na sala.



Legenda:












	Quadro		Mesas dos alunos
	Secretária da professora		Lugares não ocupados
	Placardes		Bancada
	Porta		Lavatório
	Armários		Observadora
	Janelas		

Figura 6. Planta do Laboratório de Ciências

Ao contrário da categorização das entrevistas, em que as categorias e subcategorias emergiram do discurso dos professores, na observação foram definidas *a priori*, em função do objectivo geral a atingir, definido a partir dos resultados da análise de conteúdo das entrevistas.

Constituíram-se assim as seguintes categorias:

Categoria A – Conteúdos e actividades/tarefas de aprendizagem
--

Objectivo geral:

- recolher dados para caracterizar a acção dos professores na selecção e tratamento dos conteúdos a leccionar e na selecção das actividades/tarefas de aprendizagem

Objectivos específicos:

- identificar conteúdos e actividades/tarefas de aprendizagem
- identificar o modo como os professores gerem os conteúdos previstos nos programas das disciplinas
- identificar as finalidades e formas de concretização das actividades/tarefas propostas aos alunos

Categoria B – Recursos e materiais pedagógicos

Objectivo geral:

- recolher dados para a caracterização do tipo de materiais utilizados pelos professores na aula

Objectivos específicos:

- identificar materiais e recursos utilizados na aula
- identificar a tipologia desses materiais relativamente à natureza do trabalho que exigem dos alunos
- averiguar a pertinência desses materiais em função dos objectivos do professor

<p>Categoria C – Modos de organização do trabalho dos alunos</p> <p><i>Objectivo geral:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ recolher dados para a caracterização do modo como os professores organizam o trabalho dos alunos na aula <p><i>Objectivos específicos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ identificar modos de organização do trabalho ➤ averiguar da pertinência dos modos de trabalho escolhidos em função dos conteúdos leccionados e da natureza das actividades propostas
<p>Categoria D – Acções e tarefas do professor</p> <p><i>Objectivo geral:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ recolher dados para a caracterização do papel do professor no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem <p><i>Objectivos específicos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ identificar as acções e as tarefas que o professor desenvolve na sala de aula ➤ identificar o papel que o professor se reserva no desenvolvimento da aula
<p>Categoria E – Acções e tarefas dos alunos</p> <p><i>Objectivo geral:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ recolher dados para a caracterização do papel dos alunos no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem <p><i>Objectivos específicos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ identificar as acções e as tarefas que os alunos desenvolvem na sala de aula, individualmente e em grupo ➤ identificar o nível de intervenção dos alunos na gestão das suas aprendizagens
<p>Categoria F – Práticas de avaliação</p> <p><i>Objectivo geral:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ recolher dados para a caracterização do tipo de avaliação praticado pelos professores <p><i>Objectivos específicos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ identificar as modalidades de avaliação postas em prática na aula ➤ identificar as funções dessa avaliação ➤ verificar a existência de dispositivos de avaliação ➤ conhecer o grau de envolvimento dos alunos na sua avaliação ➤ conhecer a influência dos resultados da avaliação no processo de ensino e das aprendizagens

Após a categorização dos dados recolhidos, procedeu-se à sua análise e interpretação com base em indicadores construídos a partir da revisão da literatura (Quadro 7), nomeadamente, Ballester et al. (2003), Meirieu (1998), Morgado (2003), Perrenoud (1999a), Przesmycki (1991), Tomlinson e Allan (2002) e Zabala (1998).

Estes indicadores incluem estratégias vocacionadas para um trabalho diferenciado e diferenciador na gestão do currículo e das aprendizagens dos alunos que se dividem pelas seguintes categorias: (1) Planificação e conteúdos, (2) Diferenciação de actividades/tarefas de aprendizagem, (3) Diferenciação de materiais/recursos de aprendizagem, (4) Diferenciação dos modos de organização do trabalho dos alunos e (5) Práticas de avaliação.

Práticas de Diferenciação Pedagógica na Sala de Aula

Na sala de aula o professor:

Planificação e Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> . Planifica em função das necessidades dos alunos . Explora o contributo dos alunos na aquisição de novos conteúdos . Utiliza aquisições anteriores . Promove a aquisição simultânea de conteúdos diferentes . Promove a investigação e a descoberta na aquisição de novos conteúdos
Diferenciação de Actividades/Tarefas de Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> . Promove diferentes actividades em função dos interesses dos alunos . Promove diferentes actividades em função das necessidades dos alunos . Promove diferentes actividades em função das dificuldades dos alunos . Promove diferentes actividades para alunos com dificuldades já formalmente diagnosticadas . Promove a mesma tarefa para a turma, mas aceita diferença de ritmos de execução . Promove a mesma tarefa para a turma, mas aceita a solicitação de ajuda para a sua execução . Promove trabalho acrescido na mesma área para alunos mais competentes . Promove actividades de treino e consolidação de aquisições já realizadas . Promove actividades/tarefas de investigação e descoberta . Propõe situações-problema . Promove a execução de várias actividades/tarefas em simultâneo . Promove a responsabilização dos alunos na definição das actividades/tarefas a desenvolver . Promove a responsabilização dos alunos na gestão do espaço e do tempo para execução das actividades/tarefas
Diferenciação de Materiais/Recursos de Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> . Utiliza materiais e recursos diversificados como suporte às aprendizagens . Adequa os materiais aos objectivos visados . Adequa os materiais às necessidades dos alunos . Adequa materiais para os alunos com dificuldades já formalmente diagnosticadas . Adequa materiais aos diferentes estilos de aprendizagem . Utiliza outros recursos como suporte às aprendizagens: livros, enciclopédias, gramáticas, dicionários, etc. . Utiliza materiais e recursos que desenvolvem a autonomia dos alunos . Promove a cooperação entre os alunos na gestão e organização dos materiais e recursos

Diferenciação dos Modos de Organização do Trabalho dos Alunos	<ul style="list-style-type: none"> . Diversifica os modos de trabalho dos alunos . Promove o trabalho individual para superação de necessidades individuais dos alunos . Promove o trabalho individual para dar apoio individualizado aos alunos . Promove o trabalho a pares ou em grupo para estimular a interajuda e a cooperação . Promove o trabalho a pares ou em grupo para melhorar as relações interpessoais entre os alunos . Promove o trabalho a pares ou em grupo para desenvolver a criatividade, a produtividade e a integração de saberes . Promove o trabalho em grupo como forma de desenvolver a diferenciação levando os alunos a procurar a ajuda do professor só depois de esgotadas todas as ajudas do próprio grupo . Promove a apresentação pelos alunos de trabalhos/actividades à turma
Práticas de Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> . Promove uma avaliação que permite diferenciar as estratégias de aprendizagem . Promove uma avaliação que permite diferenciar as tarefas e actividades . Promove uma avaliação que permite diferenciar os modos de organização do trabalho dos alunos . Promove uma avaliação que permite diferenciar conteúdos . Utiliza critérios de avaliação que contemplam processos e produtos . Utiliza critérios de avaliação diversificados . Define critérios de avaliação com os alunos . Partilha os critérios de avaliação com os alunos . Utiliza registos que permitem uma intervenção a curto prazo com alunos com dificuldades . Utiliza registos que permitem planificar trabalho futuro . Promove uma avaliação que permite aos alunos o reconhecimento das suas dificuldades . Promove uma avaliação que permite aos alunos identificar formas para melhor ultrapassar dificuldades . Promove a troca de ideias e juízos avaliativos entre os alunos . Informa regularmente os alunos sobre o seu desempenho e trabalho . Valoriza as progressões dos alunos . Promove a participação activa dos alunos no processo de avaliação

Quadro 7. Indicadores para análise de dados

(1) *Planificação e conteúdos* – Estes indicadores baseiam-se num tipo de trabalho apoiado nas necessidades dos alunos que integram a turma, nos contributos dos alunos na aquisição de novos conteúdos, nos seus conhecimentos anteriores e na possibilidade de conteúdos diferenciados poderem ser trabalhados pelos alunos em simultâneo, utilizando para isso métodos de pesquisa que levem à descoberta do saber.

(2) *Diferenciação de actividades/tarefas de aprendizagem* – O tipo de trabalho dos alunos aqui pressuposto baseia-se na diferenciação das actividades de

aprendizagem, planificadas em função dos interesses, das necessidades e das dificuldades dos alunos. Mesmo promovendo a mesma tarefa para toda a turma desenvolver em simultâneo, a análise recai sobre a forma como a realização dessa tarefa respeita os ritmos diferenciados de execução e prevê a prestação de ajuda e apoio por parte do professor. Pretende-se ainda analisar o tipo de tarefas desenvolvidas: treino, consolidação de aprendizagens já realizadas, investigação e desenvolvimento de tarefas baseadas em situações-problema. Analisa-se também a forma como as actividades/tarefas são concretizadas pelos alunos e o seu grau de envolvimento na definição e selecção do trabalho a realizar e na gestão do espaço e do tempo dedicado à sua execução.

(3) *Diferenciação de materiais/recursos de aprendizagem* – A diversidade de recursos e materiais pedagógicos é um aspecto fundamental da diferenciação, constituindo uma das condições essenciais para que os alunos possam desenvolver actividades diferentes em simultâneo e, assim, possam realizar tipos de trabalho diferenciados que se ajustem às suas dificuldades e modos de aprender. Esta análise pretende verificar a adequação dos materiais utilizados pelos professores às características individuais dos alunos. A utilização de recursos que promovam a autonomia e o grau de envolvimento dos alunos na gestão e organização dos materiais assume extrema importância numa perspectiva de diferenciação.

(4) *Diferenciação dos modos de organização do trabalho dos alunos* – A forma como o professor organiza o trabalho dos alunos, recorrendo ao trabalho individual, a pares, em grupo e no colectivo, permite proporcionar-lhes oportunidades para colmatar dificuldades específicas individuais e para trabalhar com os outros em cooperação, desenvolvendo as relações interpessoais, a criatividade, a produtividade e a integração de saberes. Esta cooperação entre os alunos promove também a interajuda e liberta o professor para apoiar aqueles que mais precisam.

(5) *Práticas de avaliação* – A avaliação é aqui considerada como um instrumento conducente à diferenciação. Para isso tem de contemplar a avaliação do processo de aprendizagem e não só dos produtos, e tem de incluir parâmetros e critérios diversificados.

A partir destes indicadores foi construída uma grelha de análise das observações, que é preenchida em termos de «*observado*» e «*não observado*» e onde é feita uma síntese dos aspectos considerados mais relevantes dos dados recolhidos. Estas grelhas serviram também para a caracterização do tipo de aulas promovidas pelo professor e dos modos de ser professor revelados pelos docentes.

Esta caracterização dos professores foi elaborada tendo em conta a sua dimensão didáctica-operacional (Altet, 2000), ou seja, tendo em conta a forma como os professores organizam o processo de ensino e aprendizagem. A análise dos estilos de ensino do professor baseou-se nas propostas de Damião (1997).

Modos de Acção Pedagógica do Professor na Aula			
Função Didáctica	Informação	Ao nível do conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> . produz informação . dá exemplos . dá explicações . faz perguntas (compreensão; tipo perguntas fechadas) . controla e aceita as respostas . reformula e reorganiza as respostas . utiliza as aquisições anteriores, combina as informações
	Organização-Estruturação	Ao nível da situação de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> . define objectivos . define tarefas . levanta problemas . estrutura situações de aprendizagem . dá instruções . varia os modos de apresentação . organiza a turma . organiza o trabalho
	Estimulação-Animação-Activação	Ao nível do aprendente	<ul style="list-style-type: none"> . solicita, incita . explicita, repete . explora os contributos dos alunos . dá tempo para reflectir . dá pistas . dá ajuda . acompanha, orienta . reforça, encoraja . propõe situações-problema
	Avaliação	Ao nível da tarefa	<ul style="list-style-type: none"> . retroaje, fornece <i>feedback</i> . verifica a compreensão . controla, corrige . reorienta . manda corrigir por outro aluno . manda confrontar . avalia . leva a reinvestir

Altet, 2000

Modelos de Tarefas do Professor e dos Alunos	
Tarefas funcionais centradas no conteúdo	<ul style="list-style-type: none"> . o fazer, o mandar-fazer, o mandar-reproduzir associados ao objectivo visado, em que o professor ajuda o aluno e está sempre presente, porque só ele detém o saber . o aluno completa tarefas funcionais de execução: responde de forma esperada, recebe, imita, reproduz
Tarefas formativas centradas no aprendente	<ul style="list-style-type: none"> . o fazer-agir, o mandar-construir associados à livre acção do aluno, em que o professor guia e apoia . o aluno completa tarefas formativas de produção para se apropriar do saber: investiga, constrói, resolve, reflecte

Tarefas metacognitivas centradas na cognição	<ul style="list-style-type: none"> . o fazer-reflectir, em que o professor ensina a aprender a reflectir . o aluno explicita o seu trajecto através de tarefas metacognitivas
---	---

Alter, 2000

Estilos de Ensino do Professor	
Estilo instrutor	<ul style="list-style-type: none"> . Poucas interacções com a turma ou com cada aluno individualmente . Nenhuma interacção espontânea dos alunos
Estilo questionador da turma	<ul style="list-style-type: none"> . As interacções são mais ou menos numerosas, mas dirigidas sempre à turma, sem apelar a um aluno em particular
Estilo questionador de alunos	<ul style="list-style-type: none"> . As interacções são mais ou menos numerosas, mas dirigidas sobretudo a um aluno em particular que é designado pelo nome
Estilo questionador misto	<ul style="list-style-type: none"> . As interacções são numerosas, provêm do professor e são dirigidas à turma e a alunos considerados individualmente . As interacções provenientes da turma ou de alguns alunos particulares são também consideradas . A flexibilidade caracteriza este estilo
Estilo monitor-guia	<ul style="list-style-type: none"> . As interacções em diade ou em pequenos grupos são numerosas . É privilegiada a gestão individualizada e é dada uma larga margem às interacções

Damião, 1997

2.3.3. A Análise de Documentos

Os documentos recolhidos serviram essencialmente para apoiar e ilustrar a análise baseada nas entrevistas e nas observações. Do Projecto Curricular de Turma recolheram-se dados relacionados com os pressupostos pedagógicos subjacentes à sua elaboração, tomou-se conhecimento da caracterização da turma feita pelos professores e das competências e estratégias gerais de intervenção seleccionadas pelo conselho de turma.

As actas das reuniões forneceram dados relativos aos processos de elaboração e desenvolvimento do projecto curricular de turma, que serviram para complementar as informações recolhidas durante a entrevista à directora de turma.

Os documentos de apoio à gestão curricular, nomeadamente de suporte à planificação e avaliação, completaram os outros dados recolhidos e, sempre que necessário, são apresentados na íntegra e são alvo de análises específicas.

3. Caracterização da população estudada

A recolha dos dados indispensáveis ao desenvolvimento deste estudo foi realizada numa escola EB 2,3 da periferia de Lisboa e decorreu no ano lectivo de 2002/03, durante os meses de Maio e Junho.

O trabalho directo com os professores foi precedido de um primeiro contacto com o presidente do Conselho Executivo, no sentido de obter a sua autorização para acesso à escola, aos professores e à sala de aula de uma turma de 5º ano do 2º ciclo do ensino básico.

O projecto foi apresentado em linhas gerais e a sua realização nesta escola mereceu a concordância do seu presidente.

Após este primeiro contacto, foi solicitada a colaboração dos professores, e a professora da disciplina de Matemática foi também solicitada a sua colaboração enquanto directora de turma. Desde logo, foi assegurada a condidencialidade das informações e o anonimato dos professores envolvidos.

Além desta colaboração para entrevistas e observação de aulas, foi também solicitada autorização para incluir neste trabalho os materiais e instrumentos pedagógicos utilizados pelos professores, que viessem a ser considerados relevantes. Foi também concedido o acesso a uma cópia do projecto curricular de turma e o acesso às actas das reuniões do conselho de turma para recolha das informações necessárias.

O nome da escola é omitido e não lhe foi dado um nome fictício por não se considerar relevante para este estudo.

3.1. Caracterização dos professores

Como já referimos este estudo incide no trabalho pedagógico dos professores que leccionam as disciplinas de Língua Portuguesa, História e Geografia de Portugal, Língua Estrangeira (Inglês), Ciências da Natureza e Matemática.

O quadro que se segue caracteriza os professores na respeito à sua idade, formação académica de base, tempo de serviço e tipo de profissionalização realizada.

<i>Professor</i>	<i>Idade</i>	<i>Formação Académica</i>	<i>T.serviço</i>	<i>Profissionalização</i>
E1 (LP)	46	Licenciatura em Línguas e Literaturas Modernas (variante de Estudos Portugueses e Franceses)	17 anos	Profissionalização em Serviço
E2 (HGP)	48	Licenciatura em História	26 anos	Formação em Serviço

Professor	Idade	Formação Académica	T.serviço	Profissionalização
E3 (ING)	52	Licenciatura em Filologia Germânica	30 anos	Estágio Pedagógico
E4 (CN)	63	Licenciatura em Ciências Físico-Químicas	33 anos	Estágio Pedagógico
E5 (MAT)	47	Licenciatura em Biologia	25 anos	Ramo Educacional

Será importante no âmbito deste nosso trabalho caracterizar as fases da carreira em que estes professores se encontram. Embora nem todos os professores passem pelas mesmas fases ou na mesma sequência temporal, existe um itinerário tipo que define as características comuns à sua maioria.

Huberman (1989) distingue sete fases na carreira dos professores, que são:

- (1) Entrada na carreira (1-3 anos);
- (2) Fase da estabilização (4 –7 anos);
- (3) Fase da diversificação (7-25 anos);
- (4) Pôr-se em questão (7-25 anos);
- (5) Serenidade e distanciamento afectivo (25-35 anos);
- (6) Conservadorismo e lamentações (25-35 anos);
- (7) Desinvestimento.

Através da análise do quadro que caracteriza os professores, podemos concluir que há professores na fase da diversificação/pôr-se em questão e professores na fase de serenidade e distanciamento afectivo/conservadorismo e lamentações.

Isto significa que um professor com sete a vinte e cinco anos de carreira pode adoptar duas posições distintas em relação à sua profissão. Na fase de diversificação o professor define-se pela positiva e caracteriza-se por ser um profissional activo e com vontade de experimentar «coisas novas». O seu papel na sala de aula reforça-se qualitativamente, através da diversificação de material didáctico, dos processos de avaliação e do tratamento dos conteúdos. São professores que se empenham de forma mais efectiva nos processos de inovação, procuram desafios e aspiram a cargos de maior responsabilidade na escola.

Para outros, esta é uma fase em que começam a surgir alguns indícios de mal estar, consolidados pela rotina que se instala e que pode levá-los a questionar a sua permanência na profissão. Estes professores não se mostram receptivos à mudança e à inovação.

A fase seguinte (entre os 25 e os 35 anos) também prevê duas formas alternativas de enfrentar a profissão. Um professor na fase do conservadorismo queixa-

se sistematicamente da evolução dos alunos, da política educativa, da falta de empenho dos colegas mais novos, da imagem social dos professores e considera que as mudanças não ocasionam melhorias no sistema educativo.

Nesta fase da carreira há também professores que revelam uma atitude de serenidade em relação à profissão. Os seus níveis de ambição e empenho baixam e distanciam-se afectivamente dos alunos.

Esta caracterização, embora não seja rígida, pode constituir um indicador para a compreensão da atitude dos professores face a um processo de mudança e inovação na escola.

A formação de professores, em que se inclui a profissionalização para a docência, tem também uma grande importância no desenvolvimento profissional do professor e na sua atitude face ao ensino. Neste caso concreto, há uma grande diversidade de modalidades de formação que engloba o estágio pedagógico, a profissionalização em serviço, a formação em serviço e o ramo educacional, o que significa que também há, com certeza, conhecimentos pedagógico-didáticos e treino de aptidões e competências docentes diferentes.

3.2. Caracterização da turma (de acordo com o Projecto Curricular de Turma)

A turma em que incide o trabalho dos professores envolvidos neste estudo, é, como já referimos, uma turma de 5º ano do 2º ciclo, constituída por vinte alunos, com idades compreendidas entre os nove e os treze anos, sendo onze do sexo masculino e nove do sexo feminino.

Idades	Nº de Alunos	Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação Universidade de Lisboa BIBLIOTECA
9	3	
10	12	
11	3	
12	1	
13	1	

A turma integra uma aluna repetente, dois alunos de nacionalidade brasileira e um aluno de Educação Especial. Este aluno é portador do Síndrome de Asperger¹ e tem um currículo alternativo próprio, adaptado às suas características e dificuldades específicas.

¹ Categoria relativamente nova de desordem do desenvolvimento, considerada uma disfunção ao nível mais ligeiro do espectro da perturbação autista (PCT)

Há ainda três alunos com necessidades educativas especiais para quem foi aconselhado um apoio pedagógico acrescido.

A maioria dos alunos vive com os pais e tem apoio extra escolar em casa, tendo os encarregados de educação um grau de escolaridade média ou superior. Alguns alunos também usufruem de apoio de professores num externato.

A maioria dos alunos tem boas expectativas para o seu futuro, e referem pretender tirar um curso superior ou técnico-profissional. As profissões desejadas mais indicadas são: futebolista (4 alunos), médica (3 alunas) e actriz (2 alunas). São ainda referidas profissões como condutor de automóveis, cientista, pintor, economista, veterinário, engenheiro, mecânico, polícia e cantor.

A directora de turma considera que a generalidade dos alunos teve uma boa integração na escola e as principais razões prendem-se com o facto de os alunos gostarem do espaço físico da escola, da turma e dos professores.

De acordo com os professores, a turma é interessada e participativa e desempenha as actividades na aula com entusiasmo. Na sua opinião, os problemas e necessidades detectados na turma baseiam-se em:

- dificuldades de aprendizagem (5 alunos)
- dificuldades de concentração (7 alunos)
- pouca autonomia no trabalho (4 alunos)
- ritmo de trabalho muito lento (4 alunos)
- dificuldade de organização dos materiais (4 alunos)
- dificuldades ao nível da expressão escrita (5 alunos)
- falta de apoio em casa (3 alunos)
- participação desorganizada (maioria dos alunos)

Apesar destes problemas e necessidades, a turma é considerada simpática, a maioria dos alunos revela ter um bom sentido de cooperação e os professores consideram que os alunos têm estímulo familiar para a importância da escola e têm perspectivas escolares de futuro, o que faz com que a sua atitude em relação à escola e ao trabalho escolar seja positiva.

Capítulo II

Apresentação, Análise e Interpretação de Dados

1. Diferenciação e Práticas na Sala de Aula: análise do que dizem os professores

1.1. Concepções sobre Diferenciação

1.1.1. Objectivos da Diferenciação

Ao definir o conceito de diferenciação pedagógica, os professores focam três aspectos fundamentais que sintetizamos da seguinte forma:

- *Dispositivos de Diferenciação:*
 - . Conteúdos (E1)
 - . Percursos de aprendizagem (E1)
 - . Formas de organização do trabalho na aula (E5)
- *Indicadores para diferenciar:*
 - . Capacidades de aprendizagem (E1, E2, E5)
 - . Diferenças académicas (E2)
 - . Conhecimentos anteriores (E2)
 - . Esforço (E2)
 - . Interesses (E5)
 - . Ritmos de aprendizagem (E3, E5)
 - . Necessidades (E3)
 - . Problemas específicos de aprendizagem (E4)
 - . Comportamento (E5)
 - . Dificuldades de aprendizagem ou ausência das mesmas (E5)
- *Objectivos da Diferenciação:*
 - . Respeitar as diferenças entre os alunos:
 - contemplar as suas necessidades (E3)
 - adequar os conteúdos às suas capacidades de aprendizagem (E1)
 - respeitar os seus ritmos de trabalho (E3)
 - trabalhar com os alunos com problemas específicos de aprendizagem (E4)
 - . Atingir objectivos comuns (E1)
 - . Fazer com que todos avancem (E3)
 - . Chegar a cada um (E5)
 - . Responder às diferenças de cada um (E5)

Analisada na sua globalidade, esta síntese revela conhecimento e capacidade por parte dos professores para definir o conceito de diferenciação pedagógica, não só em relação à natureza das diferenças entre os alunos, que se traduzem em *«relações diferentes com o saber, interesses diversos, estratégias e ritmos próprios de aprendizagem»* (Santana, 2000a: 30), mas também em relação aos objectivos que a diferenciação se propõe atingir e que aqui se podem sintetizar como a *«identificação e as respostas, a um leque diverso de capacidades de uma turma, de forma que os alunos, numa determinada aula não necessitem de estudar as mesmas coisas, ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma»* (Simson, 1989, cit. por Niza, 2000: 43). É uma pedagogia individualizada que reconhece o aluno como um indivíduo com representações próprias da situação de aprendizagem e é uma pedagogia variada que propõe estratégias de aprendizagem diversificadas, opondo-se ao mito da uniformidade em que os alunos têm de trabalhar ao mesmo ritmo, ao mesmo tempo e seguindo os mesmos percursos (Przesmycki, 1991).

De entre os objectivos enunciados, a inclusão de *«chegar a cada um»*, *«fazer com que todos avancem»* e *«atingir objectivos comuns»* revela, por um lado, *«a convicção de que todos podem realizar progressos nos seus percursos educativos»* (Clarke, 1991, cit. por Morgado, 2003: 77) e, por outro lado, a consciência de que todos têm de atingir os mesmos objectivos ainda que se diferenciem percursos, conteúdos e formas de organizar o trabalho na aula. Como refere Perrenoud (2004: 17), a propósito da individualização dos percursos de aprendizagem, *«'Todos os caminhos vão dar a Roma', diz-se, às vezes, para significar que há vários itinerários legítimos para chegar ao mesmo lugar (...) todos os alunos vão supostamente a Roma, chegando mais ou menos ao mesmo tempo, mas não fazendo necessariamente os mesmos trajectos»*.

Esta ideia de caminhos diferentes para atingir metas comuns é reforçada pelos professores quando referem os percursos de aprendizagem como um dos dispositivos de diferenciação pedagógica, sinónimo da prática de um ensino mais centrado nos processos (e não só nos produtos) e, consequentemente, de uma prática de avaliação de carácter essencialmente formativo que permite *«chegar a cada um»* e *«fazer com que todos avancem»*. Os dispositivos de diferenciação apontados pelos professores pressupõem ainda o recurso a tarefas e actividades diversificadas, a existência de materiais de trabalho variados e a gestão adequada do tempo na aprendizagem.

Por outro lado, uma análise mais individual da opinião de cada professor revela, em alguns casos, concepções ainda muito redutoras das potencialidades da prática da

diferenciação pedagógica, nomeadamente a referência à adequação de conteúdos para atingir os objectivos do professor (E1) e à realização de trabalho diferenciado só com os alunos que revelam problemas específicos de aprendizagem (E4). Algumas questões se levantam na forma como estes professores conceptualizam a diferenciação. No caso do primeiro entrevistado (E1), pressupõe-se a valorização da aquisição de conhecimentos em função da consecução de objectivos pré-estabelecidos pelo professor. O próprio conceito de *adequação curricular* não é suficientemente amplo para definir um processo de diferenciação pedagógica. Adequa-se algo (o currículo) a alguém (os sujeitos) em que ambas as dimensões têm igual peso (Roldão, 1999b). Parte-se do currículo e procede-se à sua adequação às diferenças entre os alunos, através da definição de estratégias e actividades, visando aprendizagens comuns. Mesmo considerando que esta adequação deva ser uma das prioridades no trabalho do professor, o processo a desenvolver na sala de aula, ou seja, a concretização do currículo, deve partir do diagnóstico das diferenças entre os alunos, das características e necessidades de cada um e dos contextos em que se inserem e, através de um processo de *diversificação curricular* (idem), o professor deve então organizar sequências de aprendizagem diferenciadas e diferenciadoras. De acordo com a mesma autora, o ideal será conseguir um equilíbrio entre a adequação e a diversificação curriculares de forma a encontrar uma «*solução combinatória em que, sem deixar de garantir um conjunto de aprendizagens comuns a nível nacional, se proporcionem, na gestão e organização das actividades contextualizadas de aprendizagem, formas de incorporar e considerar a diversidade*» (p.59).

No caso de outro entrevistado (E4), a questão que se levanta refere-se aos destinatários da diferenciação dentro da mesma turma. A dificuldade em gerir o trabalho de vinte e cinco ou trinta alunos e a convicção de que a diferenciação é feita ao nível do ensino, quando esta deve ser considerada ao nível da aprendizagem, leva a que muitos professores pensem em diferenciar o trabalho na sala de aula unicamente para os alunos que têm problemas já diagnosticados e que, de acordo com a nossa legislação, frequentam o ensino regular ao abrigo do Decreto-Lei 319/91. São alunos que vão transitando de ano ou de ciclo acompanhados de relatórios médicos que caracterizam os seus problemas específicos e de relatórios elaborados pelos professores que normalmente referem as dificuldades de aprendizagem reveladas e, por vezes, enumeram algumas estratégias já desenvolvidas que, na prática, obtiveram resultados positivos. Neste contexto, a tendência do professor é dividir a turma em duas partes,

constituídas, por um lado, pelos alunos com Necessidades Educativas Especiais e, por outro lado, por todos os restantes alunos da turma. Esta visão da turma e esta forma de encarar o trabalho pedagógico reforçam as dificuldades de uns e anulam completamente a atenção às diferenças e características específicas de outros, constituindo-se, muitas vezes, como estratégia do professor para facilitar o seu próprio trabalho na gestão das aprendizagens no seio da turma, mas acaba por acentuar ainda mais as desigualdades nas aquisições dos alunos e, inevitavelmente, o insucesso.

Salienta-se ainda que um dos professores (E5), ao especificar a natureza das diferenças que devem servir de base à diferenciação, refere as dificuldades dos alunos ou a ausência de dificuldades. De facto, é importante que a decisão do professor de diferenciar o trabalho na sala de aula seja também tomada em função daqueles que normalmente são designados por «bons alunos». Para esses a diferenciação deve traduzir-se na proposta de actividades e tarefas que os façam ir mais longe e que constituam um desafio para aprender mais. Da mesma forma que o professor deve propor tarefas que ajudem alguns alunos a superar dificuldades, também deve ter em conta aqueles que facilmente se desmotivariam se tivessem de realizar sistematicamente actividades ou tarefas de repetição de conhecimentos já adquiridos.

1.1.2. Dificuldades na prática na sala de aula

As dificuldades na prática de diferenciação apontadas pelos professores resultam das concepções individuais já referidas que se podem, desde já, situar em duas grandes áreas do desenvolvimento curricular:

Áreas do desenvolvimento curricular	Dificuldades dos professores
<i>Planificação e desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem</i>	É difícil diferenciar e cumprir os programas que são demasiado extensos (E1, E2)
	É difícil diferenciar conteúdos básicos (E3)
	É difícil gerir o trabalho dos alunos com tarefas diferenciadas (E1)
	É difícil responder às solicitações de todos os alunos na sala de aula (E1)
	É difícil apoiar e fazer com que os alunos com mais dificuldades acompanhem os outros alunos (E4)
	É difícil contrariar a tendência do professor para a directividade (E1)
<i>Avaliação</i>	É difícil diagnosticar dificuldades e orientar o trabalho de alunos que não acompanhados de relatórios individuais (E1)

Se partirmos do currículo nacional, assumindo-o como um conjunto uniforme e rígido de aprendizagens, e se, apesar disso, pretendermos adequá-lo às características e necessidades individuais de cada aluno da mesma turma, deparemos-nos obviamente com a dificuldade da gestão de programas demasiados extensos e de difícil concretização (E1, E2). Será necessário, em primeiro lugar, que o professor reflita sobre a evolução do conceito de currículo e o perceba enquanto *«projecto específico de cada escola, apropriado pelos seus actores e gestores, substituindo-se o discurso da norma pelo discurso da contextualidade»* (Roldão, 1999b: 49), em que o papel do professor não é mais o de executor, mas sim o de decisor e gestor do currículo, com o objectivo principal de fazer com que todos aprendam mais e melhor.

Esta visão da diferenciação em função dos conteúdos disciplinares levanta outra questão que se prende com a dificuldade de diversificar o trabalho dos alunos quando os conteúdos a ensinar são ainda demasiado básicos (E3). No âmbito de um mesmo conteúdo, as dificuldades sentidas pelos alunos podem ser variadas e é de acordo com elas que o professor deve diferenciar o trabalho. Só através de práticas de avaliação formativa é que o professor pode adquirir o conhecimento necessário sobre os alunos, que lhe permitirá definir propostas de diferenciação do trabalho a realizar numa sequência de aprendizagem.

No âmbito deste trabalho desenvolvido na aula, as dificuldades dos professores referem-se sobretudo à gestão do apoio e atenção a dispensar aos alunos durante a realização de tarefas diferenciadas (E1), agravadas pelo facto de pretenderem, ao mesmo tempo, conseguir que aqueles que têm mais dificuldades sejam capazes de acompanhar os outros (E4). A selecção de estratégias de aprendizagem, de formas de organização do trabalho e de práticas de avaliação adequadas constitui condição fundamental para diferenciar e, ao mesmo tempo, otimizar a intervenção do professor junto dos alunos. É necessário que estes desenvolvam autonomia suficiente para que, através dos instrumentos adequados, sejam capazes de definir, orientar e avaliar percursos individualizados de aprendizagem e consigam adquirir alguma independência em relação às orientações sistemáticas do professor durante a realização das tarefas. O desenvolvimento desta autonomia passa pelo recurso a materiais pedagógicos variados e auto-correctivos e pela organização dos alunos para trabalho a pares ou em pequenos grupos, de forma a promover uma aprendizagem mais cooperativa e, assim, libertar o professor para apoiar e orientar os que revelam mais dificuldades, criando-se condições para que estes sejam capazes de acompanhar os restantes colegas da turma.

Esta forma de organizar o processo de ensino e aprendizagem não se coaduna com o papel de um professor directivo, que controla todo o percurso (E1), tornando-se indispensável que este repense a natureza da sua intervenção e a adequação aos objectivos que pretende atingir num contexto de diferenciação.

Neste processo, a avaliação torna-se o elemento-chave e deve permitir:

- que o professor conheça os alunos com quem trabalha (avaliação diagnóstica) e adequa e diversifique propostas curriculares, definindo e reformulando objectivos, estratégias de aprendizagem e recursos de suporte às mesmas (avaliação formativa);
- que o aluno tome consciência das suas dificuldades e, em função delas, defina, operacionalize e avalie percursos de aprendizagem que vão ao encontro das suas dificuldades e necessidades (avaliação formadora).

1.1.3. Condições para a prática de diferenciação

Para um dos professores (E1) é mais fácil diferenciar quando os alunos são acompanhados por relatórios com objectivos bem definidos. Mesmo com a ajuda destes relatórios e para que possa haver diferenciação é indispensável que o professor ponha em prática estratégias de avaliação diagnóstica que facilitem o levantamento das dificuldades de cada um e permitam planificar adequadamente o trabalho a desenvolver na sala de aula.

Os professores (E1, E2) reconhecem ainda as potencialidades da diversificação dos modos de organizar o trabalho dos alunos, referindo que é mais fácil diferenciar quando estes trabalham individualmente, a pares ou em pequenos grupos. Por um lado, a aprendizagem cooperativa promove nos alunos «*o trabalho conjunto visando o seu progresso e o progresso dos seus pares através de trocas e apoios recíprocos*» (Morgado, 2003: 88) e, por outro lado, «*os momentos de trabalho individual permitem também ao aluno proceder a reajustamentos nas suas competências, apoios individuais do professor e são também necessários no âmbito da avaliação*» (Marchesi & Martin, 1998, cit. por Morgado, 2003: 89)

Apesar de referir ter vontade e sentir necessidade de diferenciar o trabalho com os alunos, para E1 esta é uma tarefa quase impossível já que, na sua opinião, isso implicaria fazer um trabalho diferente para quase todos. Como já referimos, o que se pretende é criar condições para que todos possam aprender de forma diferenciada e autónoma, seja a pares, em grupo ou individualmente, apoiados em recursos e materiais

de trabalho variados e auto-correctivos e recebendo o apoio do professor quando necessário. A diferenciação faz-se ao nível das aprendizagens, e o ensino *«não pode limitar-se a proporcionar sempre o mesmo tipo de ajudas, nem a intervir de forma homogénea e idêntica em todos os casos»* (Onrubia, 2001: 127). O professor deve planificar de forma detalhada o processo a desenvolver, incluindo os objectivos que pretende atingir (o que pretende que os alunos aprendam), as estratégias a aplicar, as actividades a propor e os recursos a utilizar. O desenvolvimento da autonomia constitui a condição essencial para que os alunos possam avançar autonomamente e possam libertar o professor para apoiar e orientar os que mais precisam. Isto significa que o professor não precisa de ensinar vinte e cinco ou trinta alunos de forma diferente, mas sim de criar condições para que os mesmos alunos possam aprender de forma diferenciada em função das suas características e necessidades individuais.

Realçamos o facto de só um dos professores entrevistados (E5) se referir ao trabalho do professor na sala de aula, em que há diferenciação, falando na primeira pessoa do singular ou plural, o que pressupõe o seu envolvimento e o dos alunos num processo de diferenciação do trabalho nas suas aulas.

1.1.4. Formação contínua na área da Diferenciação

A formação contínua de professores é um assunto muito discutido actualmente dada a sua importância na formação profissional dos docentes. Não sendo objectivo deste estudo, abordaremos esta questão apenas para comentar a referência feita por um dos professores entrevistados (E3).

As novas orientações normativas para o Ensino Básico, nomeadamente no que se refere às práticas de diferenciação pedagógica, constituem uma inovação mais ou menos recente para os professores. Considerando que inovar é *«abandonar práticas e rotinas mais ou menos institucionalizadas, isto é, privar-se de pontos de referência seguros e tranquilizadores»* (Cardoso, 2003: 27), o processo de aceitação ou resistência às mudanças agora exigidas pode ser mais ou menos conflituoso para o professor, dependendo da *fase de preocupações* (idem: 29) em que se encontra.

Neste processo de inovação assume particular importância a influência da formação contínua que, no entanto, é de acordo com a mesma autora, *«não é perspectivada em função da mudança, procurando ajudar o professor a agir, de um modo mais fundamentado; não procura interpelar, directamente, a pessoa do educador, incentivando à reflexão e/ou modificação de valores, crenças e atitudes.*

Geralmente, é uma formação afastada dos reais problemas da escola e, em particular, das necessidades do professor» (p: 81).

Será ainda importante referir que, à semelhança de E3, também há professores que fazendo formação contínua, incluindo nesta área da diferenciação, não conseguem depois transpor as aprendizagens realizadas para a sua prática.

No âmbito da Pedagogia Diferenciada, *«o desenvolvimento profissional dos professores implica que se lhes peça a planificação das suas aulas em função de tudo o que aprenderam, que avaliem a eficácia daquilo que implementaram e que seleccionem novas oportunidades de aprendizagem baseadas em etapas lógicas que definem o seu próprio crescimento»* (Tomlinson & Allan, 2002: 126), mas também é importante ter consciência que *«toda e qualquer formação extrínseca não atinge a mudança de práticas se não for apropriada pelos próprios no seu trabalho conjunto face às situações. O conhecimento teórico é base fundamental, mas muito mais essencial é utilizá-lo para aprender a teorizar as situações, a produzir e reconstruir o conhecimento a partir delas»*. (Roldão, 1999a: 84)

Nesta perspectiva, certas modalidades de formação contínua como os projectos e as oficinas de formação apresentar-se-iam como francamente mais adequadas ao fomento da mudança das práticas. Sabe-se, entretanto, que são ainda as modalidades de tipo mais tradicional – os cursos – que prevalecem na oferta de formação contínua que os professores têm anualmente à sua disposição.

Tema: Estratégias de Diferenciação Pedagógica na Sala de Aula

Categorias	Sub Categorias	Indicadores	Unidades de Registo	UC	Frequência	
					UC	UR
Concepções de Diferenciação Pedagógica	Objectivos da Diferenciação	Adequar conteúdos às capacidades dos alunos	(...) Diferenciação Pedagógica é adequar os conteúdos da minha disciplina aos diferentes garotos e às suas capacidades de aprendizagem (...)	E1	1	1
		Respeitar as diferenças de cada um dos alunos	(...) [Diferenciar] é tentar respeitar as diferenças, não só académicas, o que eles já sabem da primária, mas também as suas capacidades, que são diferentes e até o esforço deles (...)	E2	1	1
		Ir ao encontro das necessidades dos alunos para que todos avancem	(...) a diferenciação pedagógica na sala de aula é contemplar as necessidades dos alunos, respeitar o seu ritmo e tentar que todos avancem (...)	E3	1	1
		Levar os alunos a atingir objectivos comuns através de percursos diferenciados	(...) O objectivo desta diferenciação é fazer com que todos atinjam os objectivos que tenho (...)	E1	1	1
			(...) Todos têm objectivos comuns e chegarão lá por caminhos diferentes (...)	E1	1	1
		Respeitar as diferenças dos alunos através da organização do trabalho	(...)[Diferenciação] todos os alunos são diferentes e sendo diferentes a minha preocupação é tentar organizar as coisas de maneira a poder chegar a cada um deles (...)	E5	1	1
			(...) diferenciação pedagógica é tentar organizar todo o trabalho pedagógico que desenvolvemos dentro da sala de aula de forma a responder às diferenças de cada um (...)	E5	1	1
		Trabalhar com alunos com problemas	(...) Eu tenho pensado em pedagogia diferenciada sobretudo em relação àqueles alunos com problemas (...)	E4	1	1
	Dificuldades na prática na Sala de Aula	É difícil diferenciar e cumprir programas demasiado extensos e complicados	(...) eu tenho muita dificuldade em fazê-lo [diferenciar] a LP (...)	E1	1	1
			(...) A LP tem tantos itens de trabalho que é difícil fazer diferenciação pedagógica de todos eles, com todos os alunos, dentro da sala (...)	E1	1	1
			(...) o programa de História é sempre um bocado complicado (...)	E2	1	1
			(...) [Diferenciação] Era o que eu fazia em Estudo Autónomo e não tenho feito porque estou atrasadíssima (...)	E2	1	1

Concepções de Diferenciação Pedagógica	Dificuldades na prática na Sala de Aula	É difícil diferenciar conteúdos que são muito básicos	(...) Não é muito fácil [diferenciar], porque os conteúdos são muito básicos (...)	E3	1	1
		É difícil fazer o diagnóstico e orientar o trabalho dos alunos que não têm relatório	(...) Em relação aos outros [alunos que não trazem relatório] é um bocadinho mais difícil (...)	E1	1	1
			(...) os outros [que não trazem relatório] ainda estão a ser estudados e a gente ainda não sabe muito bem como é que lhes vai pegar (...)	E1	1	1
		É difícil gerir o trabalho quando os alunos têm tarefas diferentes	(...) tenho dificuldade em prestar atenção a todos ao mesmo tempo com tarefas diferentes (...)	E1	1	1
		É difícil gerir o trabalho de forma a responder às solicitações de todos os alunos	(...) É difícil depois coordenar o trabalho dentro da sala de aula com todos a chamar, com todos a perguntar. É difícil, sinto muita dificuldade (...)	E1	1	1
			(...) quando está na sala de aula [o Jorge] está sempre em cima de ti e é difícil socorrer os outros garotos (...)	E1	1	1
			(...) Para mim é uma grande dificuldade trabalhar essa diferenciação dentro da sala de aula (...) sinto-me um bocado perdida com os apelos que eles às vezes fazem (...)	E1	1	1
		É difícil fazer com que os alunos que têm mais dificuldades acompanhem os outros	(...) o meu problema nas aulas é exactamente fazer com que os meninos que têm mais dificuldades acompanhem o resto da turma (...)	E4	1	1
		É difícil apoiar os alunos que têm mais dificuldades	(...) há lá um Guilherme, que é um garoto com bastantes capacidades, mas também tem algumas dificuldades em LP e precisava de um bocadinho do meu apoio (...) mas não consigo (...)	E1	1	1
Condições para a Prática de Diferenciação		O professor tem ainda tendência para ser directivo	(...) tenho tendência para ser sempre eu a dirigir. É um vício de que ainda não me consegui libertar (...)	E1	1	1
		Para os alunos que trazem um relatório individual de ano/ciclo anterior é mais fácil diferenciar	(...) ou fazes, por exemplo, com garotos como o Jorge ou como o Rogério que têm objectivos muito bem definidos desde o princípio (...) (...) O Jorge sobretudo traz um relatório muito bem feito. (...) como trazia um relatório muito bem feito com tudo o que ele realmente consegue fazer e não	E1	1	1

Concepções de Diferenciação Pedagógica	Condições para a Prática de Diferenciação		consegue, consegui planejar tudo [<i>em termos de diferenciação</i>] (...)	E1	1	1
		É preciso implementar trabalhos diferentes para quase todos os alunos	(...) acho que é preciso fazer uma coisa que à partida acho que é impossível, que era fazer um trabalho diferente para quase todos eles (...)	E1	1	1
		É preciso adoptar modelos de organização do trabalho diversificados	(...) [<i>Para diferenciar</i>] Ou trabalhas com grupos de nível (...) (...) [<i>Diferenciar</i>] É mais fácil quando eles fazem trabalho individual, a pares ou, no máximo, em grupos de três (...)	E1 E2	1 1	1 1
	Formação Contínua na Área da Diferenciação	O professor fez formação, sabe os princípios da diferenciação mas não aplica na prática	(...) Em termos de diferenciação eu sei os princípios (...)	E3	1	1
			(...) Estive numa acção de formação (...) e, de facto, sei os princípios (...)	E3	1	1
			(...) Não aplico totalmente, com o plano individual e com o feedback no plano individual (...)	E3	1	1

1.2. Diagnóstico Inicial e Caracterização da Turma

1.2.1. Tipo de Diagnóstico

A avaliação diagnóstica constitui a primeira fase de um processo de diferenciação, entendida como a *«análise da situação de partida, em função de determinados objectivos gerais bem definidos»* (Zabala, 1998: 201). Deve ser realizada no início de um processo de ensino e aprendizagem com o objectivo de recolher informações sobre os alunos que permitam adaptar o ensino às suas características e necessidades, através da definição de hipóteses de intervenção e da organização de actividades de aprendizagem que visem ultrapassar dificuldades e que favoreçam a sua progressão (Coll & Onrubia, 2003).

Esta fase de diagnóstico, com recurso a instrumentos que podem ser variados, obedece, normalmente, às seguintes operações por parte do professor:

- a) *geração de objectivos e sua seriação em termos de prioridade (condições desejáveis);*
- b) *determinação da situação de partida, face a cada objectivo (condições existentes);*
- c) *identificação e análise de discrepâncias entre os objectivos fixados e a situação presente;*
- d) *atribuição de prioridades às discrepâncias encontradas (áreas prioritárias de actuação).* (Ribeiro, 1990: 101, 102)

No caso concreto desta turma, todos os professores realizaram um diagnóstico inicial que resultou da necessidade de caracterizar os alunos para, posteriormente, procederem à elaboração do Projecto Curricular de Turma e, no âmbito do projecto, definirem as competências de desenvolvimento prioritário.

A recolha de informação sobre os alunos foi realizada a partir:

- da observação directa (E2)
- da comunicação oral na aula (E3, E5)
- dos relatórios que alguns alunos traziam do 1º ciclo (E5)
- de testes e trabalhos escritos realizados nas primeiras aulas (E1, E2, E4)

Apesar de todos estes instrumentos apresentarem vantagens específicas, parece ser insuficiente que cada professor tenha apenas utilizado um deles para realizar uma avaliação que, além de ser limitada no tempo, incidia sobre alunos de quem não tinham qualquer conhecimento anterior. O recurso a mais do que um destes instrumentos de recolha e a complementaridade de informações resultaria, com certeza,

numa caracterização mais consistente e levaria a tomadas de decisão melhor fundamentadas.

Observação directa e comunicação na aula

Estes modos de recolha de informação são os mais adequados para conhecer o que os alunos sabem e sabem fazer. A prática de observação directa e sistemática permite conhecer o modo como os alunos compreendem e interpretam, comparam e relacionam situações complexas que o simples teste dificilmente consegue avaliar. A análise dos alunos em situações de aprendizagem é também a melhor opção quando se pretendem avaliar comportamentos procedimentais.

No âmbito da comunicação oral, o sistema de questionamento individual pode ser uma forma de avaliação de conhecimentos, dependendo dos objectivos da avaliação. A rapidez com que o aluno responde a uma questão e a convicção com que o faz podem ser, para o professor, indicadores do conhecimento que o aluno tem sobre determinado assunto.

Tanto a observação directa como a comunicação oral na aula exigem registos rigorosos da informação recolhida e podem constituir processos de avaliação morosos, até que o professor consiga reunir informação sobre todos os alunos da turma.

Testes e Trabalhos Escritos

Os testes e trabalhos escritos são instrumentos de avaliação mais estruturados, com um número limitado de perguntas a que o aluno tem de responder. Na maioria dos casos, avaliam-se sobretudo conhecimentos e põe-se à prova a capacidade de memorização e repetição do aluno, não oferecendo a possibilidade de avaliar processos de aprendizagem e toda a complexidade que os mesmos envolvem.

«Se o objectivo fundamental da avaliação é conhecer para ajudar», o teste tem tradicionalmente um carácter sancionador, o que faz com que «o objectivo básico do aluno não seja dar a conhecer as suas deficiências para que o professor o ajude, mas, ao contrário, demonstrar ou aparentar que sabe muito mais» (Zabala, 1998: 209).

Relatórios sobre dificuldades de aprendizagem

A informação constante dos relatórios que acompanham os alunos de ano para ano ou na transição de ciclo devem constituir apenas uma referência que, em conjunto, com outras informações recolhidas, podem proporcionar um ponto de partida válido para a sua caracterização. São relatórios que normalmente acompanham os alunos com

Necessidades Educativas Especiais e, na maioria dos casos, descrevem situações graves de aprendizagem, correndo-se o risco de serem transformados em «rótulos» que os professores dificilmente conseguirão dissociar dos alunos.

1.2.2. Objectivos do Diagnóstico

A avaliação diagnóstica deve constituir um ponto de partida importante tanto para o professor, na adequação da sua planificação e na diversificação das suas propostas de trabalho na aula, como para o aluno, na sua tomada de consciência do estado das suas aprendizagens.

Neste caso concreto, a ideia de uma caracterização para incluir no Projecto Curricular de Turma constituiu o principal objectivo dos professores e só um (E1) referiu a sua intenção de «*se aperceber do estado da turma*».

A forma como este professor verbaliza esta sua intenção, ao proceder ao diagnóstico inicial, é indicadora de que o seu objectivo não era conhecer o ponto de partida de cada um dos alunos, mas sim encontrar o nível padrão de aquisição de conhecimentos no conjunto da turma, podendo depois proceder a uma caracterização da mesma baseada na tendência da maioria.

1.2.3. Resultados do Diagnóstico

Os resultados apresentados referem-se sobretudo à aquisição de competências específicas das disciplinas e as dificuldades destes alunos incidem na língua materna, nomeadamente, na expressão escrita.

Destes resultados, realçamos a referência à motivação dos alunos como factor desencadeador das aprendizagens e merecedor de uma avaliação inicial por parte do professor (E5). «*Parece-nos fundamental que em todas as circunstâncias se proceda a uma caracterização genérica das motivações e necessidades de aprendizagem presentes nos grupos de alunos. É óbvio que, conhecendo as suas motivações e necessidades, estas não se transformarão nos conteúdos de aprendizagem, sendo possível, no entanto, procurar integrar essas motivações e necessidades nas tarefas de aprendizagem*» (Morgado, 2001: 31).

Neste processo de diagnóstico realizado pelos professores, os resultados referidos são manifestamente insuficientes para se proceder à caracterização de cada aluno e a um levantamento das suas necessidades e dificuldades, que permitam planificar intervenções diferenciadas ou mesmo definir competências prioritárias no

âmbito do Projecto Curricular de Turma. A forma como a maioria dos professores realizou esta avaliação inicial vem confirmar a existência de algumas das dificuldades no desenvolvimento de estratégias de diferenciação, nomeadamente, na área da avaliação.

1.2.4. Caracterização do Grupo-Turma

Apesar das dificuldades manifestadas pelos professores em relação ao processo de avaliação e das dúvidas que se levantaram no desenvolvimento da avaliação diagnóstica, a caracterização da turma revela o conhecimento necessário dos alunos e das suas características individuais. Na descrição realizada, os professores caracterizam os alunos como *sendo todos diferentes*, afirmando concretamente que:

- têm capacidades, ritmos e gostos diferentes (E2, E4)
- alguns revelam mais dificuldades (E2, E4)
- têm experiências anteriores diferentes (E4, E5)
- muitos revelam ainda falta de maturidade (E3, E4)
- revelam pouca autonomia (E3)
- revelam falta de pré-requisitos (E2, E4)
- revelam falta de hábitos de trabalho (E1, E2)
- revelam falta de espírito de cooperação (E4, E5)
- são muito participativos (E5)

Os ritmos de trabalho diferenciados diagnosticados traduzem-se no facto de alguns alunos serem «*ultra-rápidos*» e outros se atrasarem na realização das actividades de aprendizagem. Este atraso na realização das tarefas é justificado pelas dificuldades que alguns revelam, pela diferença de experiências anteriores e pela falta de pré-requisitos resultantes da aprendizagem no 1º ciclo.

Os alunos da turma revelam ainda falta de autonomia e de maturidade, sendo considerados por um dos professores (E4) como «*infantis*» e «*bébés*», o que provoca uma grande dispersão da atenção durante a realização das tarefas propostas na aula. Realçamos aqui o facto de que a transição do 1º para o 2º ciclo representa um grande salto para estes alunos ainda muito jovens. De um único professor e uma aprendizagem potencialmente integradora de várias áreas do conhecimento, os alunos passam para um sistema por disciplinas orientado por vários professores, e todas as referências e formas de estar na escola têm de ser agora revistas e reformuladas.

A falta de hábitos de trabalho marca também a diferença entre estes alunos. A turma é ainda caracterizada pela ausência de espírito de cooperação, revelando-se alguns elementos bastante individualistas e pouco receptivos à diversidade. São ainda caracterizados como muito participativos, o que torna o trabalho com a turma muito cansativo.

1.2.5. Caracterização individual de alguns alunos

Dentro da turma os professores identificaram a existência de diferenças mais específicas que permitiram dividir os alunos com dificuldades em três grupos distintos:

<i>Aluno com o síndrome de Asperger</i>	Este aluno é considerado o caso mais problemático da turma (E1), que conhecendo os seus limites e o que tem de fazer, é muito individualista, muito crítico em relação aos colegas (E3) e em termos intelectuais está ao nível do 2º ou 3º ano (E5). É um aluno que tem feito a sua integração na turma de forma gradual (E4), mas continua a revelar dificuldades, especialmente na área da expressão escrita (E4). Tem um currículo alternativo que não contempla todas as disciplinas do 5º ano (E5).
<i>Alunos abrangidos pelo Decreto-Lei 319/91</i>	Um dos alunos deste grupo é descrito como alguém que se isola dos colegas e não revela capacidades de trabalho, nem regras de convivência no grupo-turma (E4). Apesar de ter uma inteligência normal facilmente se esquece de tudo o que lhe é ensinado (E4). É igualmente feita referência a outro aluno que é considerado extremamente inteligente (E4), mas muito perguiçoso fisicamente, recusando-se a desenvolver tarefas como a produção escrita (E4).
<i>Alunos que, não estando abrangidos pelo Decreto-Lei 319/91, revelam dificuldades de aprendizagem</i>	Estes alunos são caracterizados como tendo grandes dificuldades de aprendizagem, além de ritmos lentos de trabalho (E4). No conjunto são alunos que exigem uma atenção individualizada do professor, como condição para realizarem as tarefas propostas na aula (E4).

Para além destes três grupos mereceu ainda referência individualizada um aluno que se destaca pela sua grande disponibilidade (E3).

Tema: Estratégias de Diferenciação Pedagógica na Sala de Aula

Categorias	Sub Categorias	Indicadores	Unidades de Registo	UC	Frequência	
					UC	UR
Diagnóstico Inicial	Tipo de Diagnóstico	O diagnóstico foi realizado com base na observação directa na aula	(...) Depois foi sobretudo feito [o diagnóstico] com base na observação (...)	E2	1	1
		O diagnóstico foi realizado com base na comunicação oral na aula	(...) [o diagnóstico] foi uma conversa, um diálogo com os alunos (...)	E3	1	1
			(...) fomos vendo que tipo de experiência é que eles tinham tido, que contacto com a língua é que eles tinham tido e daí tirámos as conclusões (...)	E3	1	1
			(...) em relação a outros eu não tinha rigorosamente nada e então foi logo nas primeiras aulas que fomos conversando (...)	E5	1	1
		O diagnóstico foi realizado com base em relatórios do 1º Ciclo	(...) Havia ainda alguns alunos que traziam relatórios das professoras do 4º ano indicando algumas dificuldades que eles tinham na Matemática (...)	E5	1	1
			(...) Por um lado havia um grupinho que era de uma escola aqui perto, quatro alunos, que traziam um relatório muito pormenorizado da professora do 1º ciclo (...)	E5	1	1
			(...) Em relação a estes miúdos com mais dificuldades, o terem trazido este relatório foi muito importante, não só para a Matemática como para outras disciplinas (...)	E5	1	1
			(...) Nestes casos isto [o relatório do 1º ciclo] foi fundamental (...)	E5	1	1
		O diagnóstico foi realizado de forma informal	(...) Foi um diagnóstico informal (...)	E3	1	1
			(...) Aquilo que foi feito não foi um diagnóstico formal, com ficha (...)	E3	1	1
		O diagnóstico foi realizado com base em testes e trabalhos escritos	(...) Fiz testes diagnóstico para cada uma das competências de LP (...)	E1	1	1
			(...) escrito para a expressão escrita, depois fiz teste para a compreensão oral, expressão oral, expressão escrita e gramática (...)	E1	1	1
			(...) O diagnóstico foi feito inicialmente através de uma ficha, aquela ficha mais formal (...)	E2	1	1
			(...) [o diagnóstico foi feito] com base nos trabalhos que eles foram desenvolvendo nas primeiras semanas (...)	E2	1	1

Diagnóstico Inicial	Tipo de Diagnóstico	O diagnóstico foi realizado com base em testes e trabalhos escritos	(...) A estes miúdos fiz-lhes inicialmente um teste que vem no livro da Porto Editora (...)	E4	1	1
	Objectivos do Diagnóstico	O diagnóstico foi realizado para o professor se aperceber do estado da turma	(...) para me aperceber do estado da turma (...)	E1	1	1
	Resultados do Diagnóstico	As principais dificuldades dos alunos revelaram-se ao nível da expressão escrita, já que todos sabem gramática e lêem razoavelmente	(...) é ao nível da expressão escrita que os garotos têm mais dificuldade (...)	E1	1	1
			(...) Não é tanto a gramática, que eles sabem muita gramática, toda muito decorada e sabida (...)	E1	1	1
			(...) todos lêem razoavelmente (...)	E1	1	1
		Alguns alunos revelavam já ter alguns conhecimentos adquiridos anteriormente	(...) Eles vêm do 1º ciclo, com alguns conhecimentos de Inglês, muito poucos (...)	E3	1	1
			(...) alguns com alguma experiência de casa [<i>de Inglês</i>], de os pais os acompanharem, de lhes dizerem algumas coisas (...)	E3	1	1
		Havia alunos motivados para a disciplina	(...) fui-me apercebendo dos alunos que rapidamente respondiam correctamente e que se sentiam motivados para a disciplina (...)	E5	1	1
		A diferença entre os alunos manifesta-se sob variadas formas	(...) Podem ser diferenças de ritmos, diferenças de interesses, diferenças de comportamento, diferenças relacionadas com dificuldades ou não dificuldades, por exemplo, alunos que até têm uma capacidade à partida muito ligada à Matemática (...)	E5	1	1

Tema: *Estratégias de Diferenciação Pedagógica na Sala de Aula*

Categorias	Sub Categorias	Indicadores	Unidades de Registo	UC	Frequência	
					UC	UR
Caracterização da Turma	Caracterização do Grupo-Turma	Os alunos são todos diferentes	(...) É claro que eles são todos diferentes uns dos outros (...) (...) Na outra turma já não faço isso [<i>juntar folha branca no teste para desenho</i>], porque são todos mais ou menos iguais, mas aqui não (...)	E2, E4, E5 E4	3 1	3 1
		Os alunos têm capacidades, ritmos e gostos diferentes	(...) mesmo sem ser esses alunos [<i>abrangidos pelo 319</i>], eles têm capacidades, ritmos e gostos diferentes (...)	E2	1	1
			(...) estes alunos são alunos com uma capacidade diferente (...)	E2	1	1
			(...) Para além disso tenho os ultra rápidos, é uma coisa incrível (...)	E4	1	1
			(...) Ao princípio eram muitos os que se atrasavam (...)	E4	1	1
			(...) Há uns que têm uma apetência extraordinária para isso [<i>investigação</i>] e fazem mais coisas do que os outros (...)	E4	1	1
		Há alunos que revelam mais dificuldades	(...) Há ali alunos com mais dificuldades(...)	E2	1	1
			(...) Estes são alunos com mais dificuldades (...)	E4	1	1
		Os alunos têm experiências anteriores diferentes	(...) Cada um deles tem a sua experiência própria (...)	E4	1	1
			(...) nesta turma a grande maioria dos alunos não teve muita experiência em desenvolver projectos no 1º Ciclo (...)	E5	1	1
		Muitos alunos revelam falta de maturidade	(...) Nesta turma temos uma série de meninos que se dispersam, são muito engraçados, mas quem está a trabalhar com eles verifica que eles ainda estão muito naquela do brinquedinho, de gostar muito de brincar com coisas, com lapinhos, com isto, com aquilo e se dispersam bastante (...)	E3	1	1
			(...) São muito activos e infantis (...)	E4	1	1
			(...) esta é uma idade em que eles vêm ainda muito patinhos, muito bebés (...)	E4	1	1
		Os alunos revelam ainda pouca autonomia	(...) na iniciação eles têm autonomia mas é só um bocadinho (...)	E3	1	1

Caracterização da Turma	Caracterização do Grupo-Turma	Os alunos revelam falta de pré-requisitos	(...) aquele trabalho que na História é muito importante, que é saber fazer a leitura de um mapa, saber fazer a observação de uma imagem e tirar dela informações ou de um gráfico, os alunos não vêm da primária habituados a fazer (...)	E2	1	1
			(...) têm que ser um bocadinho picados, porque não têm bases para lá chegar, não chegam lá rapidamente (...)	E4	1	1
		Os alunos revelam falta de hábitos de trabalho	(...) As vezes [<i>em trabalho de grupo</i>] desorganizam-se (...)	E1	1	1
			(...) No princípio muitos pediam ajuda, porque não estavam ainda muito habituados a ler as instruções e a cumpri-las ou interpretá-las. Querem mais é que apareça feito (...)	E2	1	1
		Alguns alunos revelam falta de espírito de cooperação	(...) São alunos que têm muita dificuldade em se manter num trabalho em grupo regular porque têm um comportamento um bocado individualista (...)	E4	1	1
	Caracterização Individual de alguns Alunos		(...) Esta é uma turma de crianças muito activas, muito individualistas (...)	E4	1	1
			(...) É evidente que às vezes há alunos, especialmente aqueles que são melhores, que não respeitam o ritmo dos outros (...)	E5	1	1
			(...) perante os alunos mais lentos [<i>os alunos melhores</i>] irritam-se um bocadinho (...)	E5	1	1
		São alunos muito participativos	(...) Quando se fala de um tema qualquer, todos querem falar ao mesmo tempo (...)	E4	1	1
			(...) É difícil regular a participação de todos os miúdos (...)	E4	1	1
			(...) É uma turma interessante, muito cansativa (...)	E4	1	1
	Caracterização Individual de alguns Alunos	A turma integra um aluno com o síndrome de Asperger	(...) O Jorge é o caso mais problemático nesta turma (...)	E1	1	1
			(...) o caso do Jorge, que é um miúdo muito capaz, sabedor dos seus limites e daquilo que tem de fazer e não fazer, mas é muito pouco virado para os outros. Ele dificilmente partilha coisas com os outros, é um pouco crítico em relação ao trabalho dos colegas, ou porque os outros não fazem, ou os outros não querem fazer (...)	E3	1	1
			(...) há ali vários casos particulares, entre os quais o Jorge, que é o miúdo com o síndrome de Asperger (...)	E4	1	1

Caracterização da Turma	Caracterização Individual de alguns Alunos	A turma integra um aluno com o síndrome de Asperger	(...) Quanto ao Jorge, ao princípio ele não se conseguia sentir bem na aula e procurava a companhia do Rogério (...)	E4	1	1
			(...) Eu acho engraçado porque o miúdo [o Jorge] detecta tudo (...)	E4	1	1
			(...) A principal dificuldade dele [do Jorge] é escrever (...)	E4	1	2
			(...) É preciso dizer que esta turma só tem 20 alunos porque tem alguns miúdos especiais, especialmente por causa de um aluno que traz o síndrome de Asperger e em termos intelectuais está ao nível de um 2º ou 3º ano (...)	E5	1	1
			(...) Nós temos um aluno com o síndrome de Asperger e esse à partida é um aluno muito, muito diferente até porque tem um currículo alternativo individual. Ele só tem algumas disciplinas (...)	E5	1	1
		A turma integra alunos abrangidos pelo Decreto-Lei 319/91	(...) temos ali alguns alunos que foram abrangidos pelo 319 (...)	E2	1	1
			(...) [Há] um outro miúdo extremamente isolado que não tem qualquer capacidade de trabalho, nem regras (...)	E4	1	1
			(...) É uma criança [o outro miúdo] com uma inteligência normal (...)	E4	1	1
			(...) quando estamos [com o outro miúdo] a escrever, e estou sozinha com ele tenho de o obrigar a estudar comigo e nessa altura ele compreende, mas ao fim de um certo tempo já não sabe nada e é um sarilho (...)	E4	1	1
			(...) as regras básicas ele [o outro miúdo] não as tem (...)	E4	1	1
		Há alunos que não estando abrangidos pelo Decreto-Lei 319/91 revelam dificuldades	(...) O Guilherme, por exemplo, ao princípio recusava-se a escrever, mas vi que, no entanto, é um miúdo extremamente inteligente (...)	E4	1	1
			(...) Esta é uma dificuldade que ele [o Guilherme] tem. Tem uma inteligência fantástica, mas tem preguiça física, uma preguiça física terrível (...)	E4	1	1
			(...) No resto da turma há miúdos com dificuldades, como por exemplo a Ana Luisa (...)	E4	1	1
			(...) A Filipa, por exemplo [de alunos com dificuldades] que veio de outra turma é muito lenta, ela sabe as coisas à sua maneira, não tem grandes capacidades e se			

Caracterização da Turma	Caracterização Individual de alguns Alunos	Há alunos que não estando abrangidos pelo Decreto-Lei 319/91 revelam dificuldades	não lhe dou tempo deixa-me os trabalhos todos em branco (...)	E4	1	1
		Há uma aluna que revela grande disponibilidade	(...) temos a Marta que está sempre disponível (...)	E3	1	1

1.3. Planificação do Processo de Ensino e Aprendizagem

1.3.1. Planificação Inicial

A planificação baseia-se «*na reflexão sobre os passos a dar, na previsão dos seus efeitos e na organização funcional de todo o processo como um conjunto integrado*» (Zabalza, 2000: 25).

Num contexto de diferenciação pedagógica, adoptaremos o percurso de planificação proposto por Zabalza (1987, cit. por Vilar, 1995: 39), com fases que constituem um processo dinâmico e sistemático que se podem repetir, quantas vezes for necessário, ao longo do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. As fases incluídas no processo são as seguintes:

- avaliação das necessidades;
- análise da situação;
- estabelecimento de prioridades;
- definição de objectivos processuais;
- tratamento de conteúdos;
- organização das estratégias de ensino e aprendizagem
- definição dos termos de avaliação de processos e resultados.

A planificação inicial elaborada pelo professor não deve ser fechada e prescritiva, centrada no produto, mas deve ser aberta, não-finalizada, centrando-se no processo. Deve ser susceptível de sofrer constantes reformulações em função das características do aluno e da sua aprendizagem, aferidas a partir da avaliação diagnóstica, a realizar durante as fases a que o autor chama *avaliação das necessidades* e *análise da situação*. Por outras palavras e referindo-nos à distinção que o mesmo autor faz entre *Programa* e *Programação*, o professor tem como base de trabalho o programa da sua disciplina enquanto «*ponto de referência inicial (...) marco geral a que deve adequar-se o ensino*» e através da programação deve «*aproximá-lo da realidade em que se vai desenvolver, adequá-lo a essa realidade e, inclusivamente, enriquecê-lo com dimensões referenciais dessa realidade*» (Zabalza, 2000: 13, 18).

De acrescentar ainda que a decisão tomada por um dos professores entrevistados (E5), de envolver os alunos nesta fase do desenvolvimento curricular, baseia-se no pressuposto de que sendo «*a aprendizagem um acto intencional, é fundamental que os alunos tenham conhecimento do que a escola exige que eles aprendam, para que possam direccionar o seu trabalho nesse sentido*» (Santana, 2000a: 31), ou ainda de acordo com Pires (2001: 37) «*aos alunos deverá ser dado conhecimento das*

aprendizagens que terão de realizar, seja sob a forma de objectivos, de conteúdos, de actividades ou outra qualquer. É esse conhecimento, que pode ir sendo clarificado progressivamente, que ajudará os alunos a orientar a sua acção no caminho certo para a efectivação das aprendizagens».

É ponto assente para a maioria dos professores entrevistados (E2, E4, E5) que existe um programa nacional, que procura garantir aprendizagens mínimas comuns a todos e que tem de ser cumprido, ainda que a sua concretização seja dificultada pela sua dimensão.

A forma como se processa esta primeira fase do processo de ensino e aprendizagem também difere entre estes professores. Para E2, é considerada como um momento pré-activo, é realizado pelo professor, sem a participação dos alunos (*«a planificação tenho feito eu», «os alunos não têm tido participação na planificação»*). Para E5, este é um processo iniciado pelo professor e pelos professores do grupo disciplinar (*«eu trago o programa e distribuo uma folhinha com as grandes áreas que vão ser trabalhadas, de acordo com o que nós combinámos no grupo disciplinar»*), mas que só se formaliza na sala de aula, com os alunos. Apresenta-se o programa da disciplina aos alunos, de forma simplificada se necessário (*«Quando começo com uma turma de 5º ano, logo no início tento conversar com os alunos sobre o programa», «Para facilitar, o programa que lhes distribuí foi organizado tendo em conta o manual (...) mais facilmente eles relacionam um coisa com a outra»*), faz-se o levantamento de vivências anteriores, interesses, expectativas dos alunos (*«Costumo perguntar o que é que eles trabalharam na Matemática no 1º ciclo, e conforme eles vão dizendo eu vou registando no quadro»*), confronta-se os alunos com os conteúdos do programa, despertando a curiosidade, aferindo da sua motivação para a aprendizagem (*«permite-me nessas conversas que eu me aperceba dos alunos que aderem melhor a este ou àquele assunto e dos que têm dificuldades»*), ajuda-se os alunos a tomar consciência de que há um programa nacional para ser cumprido (*«Penso que é importante os alunos perceberem o que é que vamos estudar ao longo do ano, que as coisas não caem de repente do céu», «Parece-me que se falarmos sobre o programa mais facilmente (...) eles ficam a saber quais são os grandes temas que vamos tratar»*), chega-se a consensos sobre as várias propostas (de professores e alunos) e tomam-se decisões conjuntas (Pires, 2003).

Salienta-se ainda a importância de, nesta fase, se mostrar aos alunos a continuidade dos conteúdos entre ciclos (*«parece-me importante que eles se apercebam*

de organização do trabalho, que implica a distribuição de tarefas, visa o bom funcionamento da aula e inclui tarefas como abrir a lição e apagar o quadro, limpar e arrumar a sala, marcar faltas de assiduidade e de pontualidade e arrumar materiais e recursos pedagógicos (manuais, fichas dos ficheiros auto-correctivos, etc.). Estas actividades constituem rotinas que os alunos desempenham rotativa e autonomamente e são exigências da prática de estratégias de diferenciação que implicam a utilização de materiais diversificados e, muitas vezes, alterações na disposição da sala.

As aulas de 30 de Abril, 5, 7, 14 e 19 de Maio são aulas em que são introduzidos novos conteúdos, mas em que o professor recorre frequentemente a actividades práticas e diversificadas a realizar pelos alunos a pares.

Em conjunto com estas aulas em que o professor planifica o conteúdo a estudar, o tipo de actividades a realizar e a forma de organizar o trabalho, temos as aulas de 12 e 21 de Maio em que os alunos trabalham conteúdos e realizam actividades que seleccionaram em função das suas necessidades e dificuldades, previstas no seu Plano Individual, de que mais adiante falaremos.

É de salientar que, em véspera de ficha de avaliação (26 de Maio), os alunos não têm a tradicional aula de revisões, ou seja, o professor não explica, nem faz alguns exercícios para o colectivo. Em vez disso, têm uma aula de «*Trabalho dos alunos*» em que cada um poderá estudar e realizar actividades que vão ao encontro das suas dúvidas individuais e em que o professor está disponível para prestar apoio aos que mais precisam.

A correcção das fichas de avaliação (28 de Maio), que também não é feita no colectivo, é seguida, de acordo com o plano de trabalho, da realização da avaliação mensal. Os alunos procedem à sua auto-avaliação e definição de estratégias para melhorar o seu desempenho no mês seguinte.

Esta alternância de momentos de trabalho em colectivo com momentos de trabalho individual, a pares ou em grupo, cumpre objectivos da diferenciação extremamente importantes e úteis para a efectiva aprendizagem dos alunos. «*Os momentos no colectivo poderão ser particularmente úteis para institucionalização e clarificação do que há a aprender, para iniciar algumas aprendizagens, bem como para regular a vida social da turma. (...) O trabalho individual, que pode ser mais guiado ou mais livre, é importante para o treino e a consolidação das aquisições. Os momentos de trabalho em grupo (...) permitem uma interacção rica entre os alunos, beneficiando cada um com as trocas e os contributos dos outros. Os momentos em que o professor dá um apoio directo a um aluno (ou a um grupo de alunos com a mesma*

necessidade) ajuda a ultrapassar dificuldades, podendo ajudar a aumentar a auto-confiança e mobilizar energias para novos progressos» (Pires, 2001: 38)

1.3.2. Factores de mudança na Planificação Inicial

Os professores E2, E3 e E4 admitem introduzir mudanças na planificação inicial, ainda que os factores subjacentes a essas alterações sejam diferentes de professor para professor. Os factores de mudança apontados são:

- interesses dos alunos;
- dificuldades reveladas;
- resultados no âmbito da avaliação sumativa;
- aceleração de alguns conteúdos para leccionação de outros considerados mais importantes.

Os factores que dizem respeito aos interesses (E2) e dificuldades reveladas pelos alunos (E3) vão ao encontro das concepções de diferenciação expressas pelos professores no início desta entrevista e pressupõem o princípio de que o aluno *é um elemento fundamental para a planificação* (Pires, 2003).

Por seu lado, o factor que influencia a planificação, que diz respeito aos resultados da avaliação sumativa (E3), indica claramente a ideia de que esta modalidade de avaliação, vocacionada para sancionar e seleccionar, pode, ao mesmo tempo, ser formativa e contribuir para a tomada de decisões relacionadas com a melhoria das aprendizagens dos alunos.

Já o último factor de mudança indicado (E4) pressupõe a valorização dos conteúdos de aprendizagem e a opção por um modelo de planificação *instrutivo* (Vilar, 1995) em que se dá prioridade aos conteúdos (*ao que ensinar*), fundamentada pela importância do *«desenvolvimento dos miúdos»* (E4).

1.3.3. Planos Individuais de Trabalho dos Alunos

Nesta fase de planificação do processo de ensino e aprendizagem, o Plano Individual de Trabalho é um instrumento que tem como finalidade organizar e estruturar o trabalho autónomo de cada aluno, adequando-o às suas características. *«É um instrumento de planeamento e registo das actividades realizadas pelos alunos e, por isso, regula todo o trabalho por eles desenvolvido numa dada disciplina e num dado período de tempo: materializa os percursos individualizados dos alunos e*

institucionaliza o apoio directo do professor, dentro da sala de aula, aos que mais necessitam» (Rodrigues, 1999: 30).

Nesta fase de análise do nosso trabalho abordaremos o Plano Individual de Trabalho enquanto instrumento de planificação e, mais adiante, voltaremos à sua análise a propósito do seu carácter regulador e avaliador das aprendizagens.

O Plano Individual de Trabalho é referenciado (E1, E5) como um instrumento que contribui para a planificação do trabalho a realizar pelos alunos, reconhecendo-se, no entanto, duas formas de utilização distintas deste dispositivo. Por um lado, é um instrumento altamente prescritivo do trabalho dos alunos, cujo conteúdo depende das decisões tomadas pelo professor em função do que considera ser importante que os alunos realizem. Estas decisões tomam-se ao nível das tarefas, que são iguais para todos e de carácter obrigatório, e ao nível da quantidade das mesmas (E1). Por outro lado, o Plano Individual de Trabalho é um instrumento organizador da diferenciação do trabalho, do desenvolvimento da responsabilidade de cada aluno e envolve-os na programação do trabalho a desenvolver no período de um mês (E5).

No âmbito deste segundo tipo de plano, os alunos podem realizar actividades variadas (*«No plano individual eles podem trabalhar várias coisas»*) seleccionadas em função das suas necessidades e dificuldades. Inclui actividades de treino e consolidação sobre os vários conteúdos, projectos a desenvolver, actividades a realizar com apoio do professor ou de colegas e outras actividades que o aluno considere necessárias (*«no início do mês, quando eles preenchem o seu plano, eles programam ou prevêem o que acham que devem fazer», «Há outra parte [do PIT] a que nós chamamos «Outras actividades» em que, por exemplo, se houver algum que ache que ainda não sabe tabuadas, pode estudar tabuadas, ou então pode criar fichas novas, pode inventar problemas, etc.»*). As actividades planificadas são realizadas em aulas de trabalho autónomo e são apoiadas em recursos e materiais diversificados e auto-correctivos (*«[no PIT] podem fazer treino e nesse caso têm fichas auto-correctivas num ficheiro, têm o manual, têm o caderno de exercícios e têm outras actividades que eles podem desenvolver»*).

No caso do plano da *Figura 8* (E5), que diz respeito à planificação do mês de Maio, as seis fichas do ficheiro auto-correctivo previstas destinam-se às aulas de 12 e 21 de Maio (*Figura 7*). Através desta previsão o aluno assume responsabilidades e compromete-se pelo desenvolvimento das actividades, estabelecendo uma espécie de contrato didáctico com o professor. Esta é uma forma de implicar os alunos na fase de planificação do trabalho e de operacionalizar pressupostos pedagógicos importantes

como a «concepção da sala de aula enquanto espaço de trabalho e de estudo dos alunos» (Santana, 2000a: 13).

Reconhece-se ainda alguma directividade inicial na utilização deste dispositivo, prevendo o professor (E5) um mínimo de actividades a ser realizado por todos os alunos. À medida que vão desenvolvendo autonomia e responsabilidade na condução do seu processo de aprendizagem, o professor vai diminuindo o seu controle sobre a planificação do trabalho a realizar por cada um (*«Eu agora já não preciso de fazer isso, mas quando fiz a primeira vez, estipulei um mínimo de actividades que eles tinham que fazer [no PIT]»*).

[illegible]

Auto-avaliação do trabalho realizado no mês :

Cumpri	_____
Não cumpri	_____
Ultrapassei	<u>X</u>
Tive dificuldades	_____

Figura 8. Plano Individual de Trabalho

Tema: *Estratégias de Diferenciação Pedagógica na Sala de Aula*

Categorias	Sub Categorias	Indicadores	Unidades de Registo	UC	Frequência	
					UC	UR
Planificação do Processo de Ensino e Aprendizagem	Planificação Inicial	A planificação obedece a um programa que é extenso e que tem de ser cumprido	(...) o programa tem de ser cumprido (...)	E2	1	1
			(...) o programa é extremamente extenso (...)	E4	1	1
			(...) A estrutura [da planificação] tem que se manter agora a abordagem é que pode ser diferente (...)	E4	1	1
			(...) [Manutenção dos conteúdos previstos na planificação] esses têm que se manter (...)	E4	1	1
			(...) eles para o 6º ano precisam de uma das últimas unidades do 5º ano (...)	E4	1	1
			(...) há um programa que é estabelecido a nível nacional e que eu e eles temos de cumprir (...)	E5	1	1
		A planificação é feita pelo professor sem a participação dos alunos	(...) a planificação tenho feito eu (...)	E2	1	1
			(...) [os alunos] não têm tido participação na planificação (...)	E2	1	1
			(...) costumo dizer-lhes no princípio da aula o que vamos fazer «Hoje vamos fazer isto, isto e isto» isso gosto de fazer (...)	E2	1	1
			(...) a distribuição ao longo do mês, ao longo do período, aula a aula, já fiz, mas não tenho feito [com os alunos] (...)	E2	1	1
		A planificação é feita na aula com a participação dos alunos	(...) Quando começo com uma turma de 5º ano, logo no início tento conversar com os alunos sobre o programa (...)	E5	1	1
			(...) Costumo perguntar o que é que eles trabalharam na Matemática no 1º ciclo, e conforme eles vão dizendo eu vou registando no quadro (...)	E5	1	1
		O plano geral é distribuído aos alunos	(...) eu trago o programa e distribuo uma folhinha com as grandes áreas que vão ser trabalhadas, de acordo com o que nós combinámos no grupo disciplinar (...)	E5	1	1
			(...) Para facilitar, o programa que lhes distribuí foi organizado tendo em conta o manual (...) mais facilmente eles relacionam um coisa com a outra (...)	E5	1	1

Planificação do Processo de Ensino e Aprendizagem	Planificação Inicial	O professor planifica com os alunos para eles saberem o que vão trabalhar ao longo do ano e de cada mês	(...) Penso que é importante os alunos perceberem o que é que vamos estudar ao longo do ano, que as coisas não caem de repente do céu (...)	E5	1	1
			(...) Parece-me que se falarmos sobre o programa mais facilmente (...) eles ficam a saber quais são os grandes temas que vamos tratar (...)	E5	1	1
			(...) no início do mês eles sabem logo quantas aulas é que eu vou orientar no colectivo e quantas aulas é que eles vão ter para trabalharem nos seus planos (...)	E5	1	1
		O professor planifica com os alunos para aferir da sua motivação e dificuldades	(...) permite-me nessas conversas [<i>sobre o programa</i>] que eu me aperceba dos alunos que aderem melhor a este ou àquele assunto e dos que têm dificuldades (...)	E5	1	1
		O plano é contextualizado nos conhecimentos adquiridos anteriormente	(...) parece-me importante que eles se apercebam disso [<i>coincidência entre os temas do 1º ciclo e do 5º ano</i>] para não começarem logo de início a pensar que isto vai ser um papão (...)	E5	1	1
			(...) Digo-lhes «Olhem, todos estes assuntos que vocês disseram [<i>já leccionados no 1º Ciclo</i>], no fundo é o que nós vamos dar este ano. Na Matemática acontece isto quase sempre ao longo da vossa vida de estudantes (...)	E5	1	1
			(...) Os grandes temas são estes, a única coisa é que vocês crescem de ano para ano, e vamos dando sempre mais qualquer coisinha. Vai aparecer qualquer coisa de novo, mas os grandes temas são sempre estes (...)	E5	1	1
	Factores de mudança da Planificação Inicial	A planificação sofre alterações de acordo com os interesses dos alunos	(...) dentro do próprio programa há matérias, há períodos e há coisas que lhes interessam mais do que outras (...)	E2	1	1
			(...) eu levo um bocado disso [<i>o interesse dos alunos</i>] em conta (...)	E2	1	1
		A planificação pode sofrer alterações de acordo com as dificuldades reveladas pelos alunos	(...) Eles têm alguma dificuldade em imaginar e completar diálogos (...)	E3	1	1
			(...) tivemos que fazer isso [<i>completar diálogos</i>] em situação de sala de aula, depois de termos verificado que no teste muitos não tinham chegado lá (...)	E3	1	1
			(...) Apesar de já ter sido treinado [<i>completar diálogos</i>] voltámos um bocadinho atrás e depois pedi-lhes para fazer um exercício (...)	E3	1	1

Planificação do Processo de Ensino e Aprendizagem	Factores de mudança da Planificação Inicial	A planificação pode sofrer alterações de acordo com os resultados dos alunos	(...) a certa altura eu disse «Estava a pensar depois disto fazer uns joguinhos, trazer uma canções tradicionais inglesas» (...) disse «Olha assim não dá porque vocês não estão a aprender. Vejam o que é que vocês fizeram em termos de resultados. Os resultados estão muito aquém daquilo que eu estava à espera (...) Vamos ter que fazer um trabalho mais sério e deixar a parte mais lúdica para trás (...)	E3	1	1
			(...) Aquilo que eles aprendem, aquilo que eles conseguem fazer vai depois condicionar naturalmente aquilo que eu vou fazer com a turma (...)	E3	1	1
		A planificação pode sofrer alterações para acelerar alguns conteúdos e leccionar outros	(...) Pode haver ligeiras alterações, posso não dar tanto quanto queria e ter que passar alguma matéria para o dia seguinte (...)	E4	1	1
			(...) Há temas extremamente importantes para o desenvolvimento dos miúdos que têm que ser abordados o que faz com que alguns temas anteriores tenham que ser um bocadinho acelerados (...)	E4	1	1
	Planos Individuais de Trabalho dos Alunos	O Plano Individual de Trabalho serve para planificar o trabalho a desenvolver pelos alunos	(...) [Para utilizar o PIT] No início de cada período defino com eles quais as tarefas que eles têm que realizar (...)	E1	1	1
			(...) Então no princípio dos períodos defino que têm que entregar X de textos livres, depois têm que realizar a leitura de X livros e entregar a respectiva ficha de leitura e têm que realizar uma pesquisa que depois oriento (...)	E1	1	1
			(...) A pesquisa é sobre algo da LP, de um conto tradicional, de uma fábula, provérbios tradicionais, etc. Eles depois pesquisam o que quiserem mas têm de ter lá uma pesquisa [no PIT]	E1	1	1
			(...) No plano individual eles podem trabalhar várias coisas (...)	E5	1	1
			(...) [no PIT] podem fazer treino e nesse caso têm fichas auto-correctivas num ficheiro, têm o manual têm o caderno de exercícios e têm outras actividades que eles podem desenvolver (...)	E5	1	1
			(...) Eu agora já não preciso de fazer isso, mas quando fiz a primeira vez, estipulei um mínimo de actividades que eles tinham que fazer [no PIT] (...)	E5	1	1

Planificação do Processo de Ensino e Aprendizagem	Planos Individuais de Trabalho dos Alunos	A planificação é feita pelos alunos através da utilização do PIT	(...) no início do mês, quando eles preenchem o seu plano, eles programam ou prevêem o que acham que devem fazer (...)	E5	1	1
			(...) Há outra parte [<i>do PIT</i>] a que nós chamamos «Outras actividades» em que, por exemplo, se houver algum que ache que ainda não sabe tabuadas, pode estudar tabuadas, ou então pode criar fichas novas, pode inventar problemas, etc. (...)	E5	1	1

1.4. Concretização e Desenvolvimento do Processo de Ensino e Aprendizagem

1.4.1. Gestão dos Conteúdos Programáticos

Os conteúdos são a «base através da qual as actividades de aprendizagem estão unidas entre si» (Wulf & Schavel, 1984, cit. por Zabalza, 2000: 117). São ainda conjuntos de «conhecimentos presentes no plano de um programa de ensino e, em regra, estão organizados em forma de áreas ou matérias disciplinares» (Ribeiro, 1990: 123). Cabe ao professor, com base na proposta de conteúdos mínimos do currículo nacional, proceder à sua selecção, sequencialização e organização funcional (Zabalza, 1999), considerando-os como «meros instrumentos para alcançar os objectivos» (idem: 126) ou, numa perspectiva instrumental (Férrandez Pérez, cit. por Zabalza, 2000), convertendo-os em objectivos.

São dispositivos que podem ser tratados diferenciadamente, na medida em que servem de base à organização de sequências de aprendizagem diferenciadas. O professor pode optar por organizar um trabalho baseado em actividades e tarefas diferenciadas no âmbito do mesmo conteúdo, ou organizar um trabalho prevendo a realização de tarefas idênticas no âmbito de conteúdos diferentes. Esta decisão de diferenciar conteúdos pode também ser tomada em função dos resultados da avaliação diagnóstica e, neste caso, o professor pode promover um trabalho baseado em conteúdos diferentes, implicando a realização de tarefas também elas diversificadas que visam, sobretudo, a superação de dificuldades por parte dos alunos.

Os professores entrevistados (E2, E4 e E5) referem que não fazem diferenciação de conteúdos, estando os alunos a estudar o mesmo, ao mesmo tempo, ou que não fazem uma diferenciação significativa dentro do mesmo conteúdo, por o considerarem muito básico (E3). Os conteúdos são então utilizados na perspectiva da diferenciação da tipologia dos exercícios (E3), da participação dos alunos no trabalho da aula (E4) e das estratégias de comunicação na aula (E1, E5). Os alunos apresentam as suas produções e os resultados das suas pesquisas à turma e partilham os seus raciocínios na resolução de problemas, como forma de tomarem consciência da diversidade de percursos que podem fazer para atingir o mesmo objectivo.

Um dos professores (E3) recorre a um modelo expositivo (centrado no professor) para expor os conteúdos à turma, privilegiando a função cognitiva da aprendizagem, e organizando e expondo os conteúdos «de forma muito seguidinha» (E3), limitando-se o aluno à sua assimilação (Zabalza, 2000).

O recurso à aula expositiva é uma prática comum dos professores e, mesmo reconhecendo as suas potencialidades, não podemos deixar de salientar o facto de que este tipo de aula retira *«quase completamente a novidade e a criatividade da aprendizagem»* (Biggs e Moore, 1993, cit. por Duarte, 2002: 127). De acordo com Duarte (2002), o professor deve tentar intercalar a transmissão de conteúdos centrada no professor com actividades que exijam uma participação mais activa do aluno, nomeadamente a prática de:

- a) *uma comunicação mais activa entre professor e estudantes;*
- b) *a alternância de momentos expositivos com fases de trabalho em pequenos grupos;*
- c) *a dinamização de discussões sobre os conceitos expostos;*
- d) *a realização de tarefas de resolução de problemas e de exercícios de aplicação da matéria* (p. 128).

1.4.2. Gestão das Estratégias de Aprendizagem

Quando falamos de estratégias de aprendizagem referimo-nos à forma como o professor organiza as actividades na aula, a forma como *«implementa uma linha de conduta»* (Stenhouse, 1984, cit. por Pacheco, 1999: 159), que *«pode ser definida como a organização de uma actuação dentro de um processo pedagógico bem definido, obedecendo a objectivos previamente determinados e tendo em consideração as características da realidade a que se aplica e os recursos de que dispõe»* (Estrela, 1984, cit. por Pacheco, 1999: 159). Uma estratégia é *«um plano intencional de acção que especifica as actividades dos professores e dos alunos num ambiente de interacção»* (Pacheco, 1999: 169).

Os professores referem que a decisão de diferenciar estratégias, ou actuações, se fundamenta nas diferenças diagnosticadas entre os alunos (E2, E4) e essa diferenciação traduz-se no tipo de trabalho que os alunos fazem na aula, que inclui fases de treino e investigação (E4, E5) e o desenvolvimento de projectos (E5) colectivos ou individuais. E3 sugere que uma das estratégias a ter em conta é o recurso a percursos individuais de aprendizagem, por um lado, definidos pelos próprios alunos e, por outro lado, definidos pelo professor, especialmente para aqueles que *«conseguem mais»*.

E4 e E5 fazem também referência ao aluno com Necessidades Educativas Especiais. E4 refere que o aluno realiza o teste escrito com o seu apoio numa aula de 45 minutos e E5 refere a forma como integra o trabalho do aluno na dinâmica do conjunto da turma. Aproveitando as potencialidades da diferenciação do trabalho geral da turma,

realizado no âmbito do Plano Individual de Trabalho, o aluno desenvolve as suas aprendizagens de forma perfeitamente integrada, mas trabalhando ao seu ritmo e desenvolvendo actividades adequadas ao seu modo de aprender e às suas capacidades de aprendizagem. Nestas aulas, o aluno com Necessidades Educativas Especiais não constitui um caso à parte, desenvolvendo actividades de forma completamente isolado, mas trabalha num ambiente em que todos os alunos são considerados indivíduos com características próprias.

E5 refere ainda que *«dentro do trabalho da aula há o que nós chamamos o trabalho colectivo (...) há depois o trabalho das aulas a que nós chamamos o plano individual»*, o que pressupõe a procura de um equilíbrio entre o trabalho que os alunos fazem em conjunto com o professor, intercalando a exposição de conteúdos com um trabalho mais activo por parte dos alunos, e o trabalho planificado individualmente para superação de dificuldades, que pode ser realizado individualmente ou em cooperação com os colegas e com o professor.

Num contexto que se pretende que seja de diferenciação, o professor deve optar por estratégias que ofereçam aos alunos a *«oportunidade de planear as actividades, regular as actuações a partir dos resultados que obtêm durante a sua realização, e revisar e avaliar a efectividade das acções desenvolvidas»* (Zabala, 1999: 99).

1.4.3. Gestão das Actividades / Tarefas a realizar pelos Alunos

Actividades ou tarefas são práticas conducentes às aprendizagens pretendidas, planificadas de acordo com os objectivos definidos e relevantes para a sua consecução (Ribeiro, 1990). Em diferenciação, as *«actividades ou tarefas de aprendizagem a desenvolver com e pelos alunos devem ser organizadas num pressuposto de diversidade para que possam acolher positivamente as diferenças presentes nos alunos»* (Morgado, 2003: 107).

Pacheco (1999) refere os axiomas de Rath (1971) que devem estar subjacentes à escolha e selecção das actividades / tarefas a realizar pelos alunos e dos quais destacamos os que consideramos mais importantes no âmbito deste estudo:

- *«Uma actividade é mais gratificante do que outra se permite que os alunos efectuem escolhas informadas para realizar a actividade e reflectir sobre as consequências das suas opções;*
- *Uma actividade é mais gratificante do que outra se atribui aos alunos papéis activos, em vez de passivos, em situações de aprendizagem;*

- *Uma actividade é mais gratificante do que outra se exige aos alunos que indaguem sobre ideias, aplicações de processos intelectuais ou problemas quotidianos bem como pessoais e sociais;*
- *Uma actividade é mais gratificante do que outra se o seu cumprimento pode ser realizado com êxito por alunos a diversos níveis de habilidades;*
- *Uma actividade é mais gratificante do que outra se exige que os alunos examinem «dentro de um novo contexto» uma ideia, uma aplicação de um processo intelectual ou um problema actual que foi previamente estudado;*
- *Uma actividade é mais gratificante do que outra se exige que os alunos reescrevam, repassem e aperfeiçoem os seus esforços iniciais;*
- *Uma actividade é mais gratificante do que outra se é mais relevante em relação aos propósitos expressos pelos alunos» (p. 179, 180, 181).*

Por seu lado, Zabalza (2000) também faz a distinção entre as actividades planificadas por professores que têm um *ponto de vista fechado* ou um *ponto de vista aberto da aprendizagem*. Para os primeiros as «*actividades estão sob a influência directa do professor, levam à prática de um conteúdo de cada vez, levam o aluno a adquirir componentes básicos antes de serem expostos a níveis mais elevados de aprendizagem, levam os alunos a conhecer e imitar modelos e oferecem práticas e repetições relativamente às habilidades ainda não dominadas*». Para o segundo tipo de professores, «*as actividades estão à margem da influência directa do professor de forma a conduzirem o aluno à auto-actualização, sendo o professor apenas um recurso, têm e incorporam fases de dificuldade de forma a produzir uma aprendizagem significativa, produzem simultaneamente diferentes resultados e oferecem novas e variadas práticas para as habilidades ainda não dominadas*» (p.176).

De acordo com as opiniões dos professores entrevistados, a planificação de actividades diferenciadas é essencialmente feita para os alunos que revelam mais dificuldades (E1) e baseiam-se na repetição de tarefas (E2) e na atribuição de trabalho extra (E2). Para os alunos com um ritmo de execução mais rápido são planificados outros trabalhos diferentes (E2). Este tipo de selecção resulta de uma *perspectiva fechada da aprendizagem*, em que a escolha de actividades a realizar depende directamente do professor, limitando-se os alunos à sua execução, e em que se recorre à repetição e à imitação de modelos, que não respondem às dificuldades sentidas pelos alunos. E5, por seu lado, revela uma atitude mais aberta em relação à aprendizagem, na medida em que, para a resolução da mesma actividade, admite percursos diferenciados, implica o aluno na resolução de problemas e promove, posteriormente, a partilha dos

resultados individuais na turma. A participação activa dos alunos em situações de aprendizagem é também concretizada através da possibilidade que têm de «inventar» actividades para a turma. O trabalho realizado não se limita só à repetição de actividades sobre aprendizagens não realizadas, mas engloba também o confronto dos alunos com situações de dificuldade e complexidade crescentes, que exigem um nível de envolvimento pessoal maior e um desenvolvimento efectivo de competências e capacidades.

1.4.4. Gestão de Recursos e Materiais Pedagógicos

A escolha e construção de recursos e materiais pedagógicos constitui uma fase muito importante na planificação de sequências de aprendizagem, especialmente quando se pretende diferenciar as experiências de trabalho dos alunos, de forma a atender à diversidade na sala de aula.

«O desenvolvimento de um modelo de pedagogia diferenciada implica a produção e adaptação de materiais e instrumentos de suporte às aprendizagens» (Morgado, 2003: 111), de forma a permitir um estudo independente e uma postura mais activa de aprendizagem por parte dos alunos (Duarte, 2002).

A posição destes professores em relação à utilização que fazem dos materiais e recursos que utilizam nas suas aulas resulta das concepções de ensino e de diferenciação já explicitadas, que se reflectem não só nestas escolhas, mas também em todas as outras, já analisadas, designadamente a forma como fazem a gestão dos conteúdos, como seleccionam as estratégias de aprendizagem e como definem as actividades e tarefas de aprendizagem.

Em geral, os recursos indicados pelos professores são diversificados e incluem:

- O manual escolar (E2, E4)
- Ficheiros auto-correctivos (E2, E5)
- Guiões de trabalho (E2)
- Fichas de alargamento e transferência das aprendizagens (E3)
- Ficheiros do professor (E3)
- Outros materiais - filmes, slides, sólidos geométricos, etc. (E4, E5)

Algumas questões se levantam quando analisamos a utilização que cada professor faz destes recursos nas suas aulas. O facto de se diversificarem os materiais e os recursos não implica diferenciação das aprendizagens e respeito pela diversidade entre os alunos da mesma turma. E3, mesmo recorrendo a fichas de alargamento e de transferência das aprendizagens e a um ficheiro do professor, refere que *«para a turma*

em geral os materiais são idênticos», ou seja, apesar de diversificar os materiais, os alunos desenvolvem simultaneamente as mesmas tarefas. O mesmo se pode dizer em relação a E1 que refere utilizar materiais diferenciados para os alunos com dificuldades já diagnosticadas e materiais idênticos para os restantes alunos da turma.

Em oposição ao trabalho desenvolvido por estes professores, temos E5 que refere o recurso a ficheiros auto-correctivos que estão na sala de aula, a material didáctico que existe na escola e a um ficheiro (também auto-correctivo) para o aluno com Necessidades Educativas Especiais. Como já vimos anteriormente, estes materiais servem objectivos de diferenciação já que:

- nas aulas em que são introduzidos novos conteúdos (aulas no colectivo) o professor utiliza o manual escolar e outros recursos didácticos como suporte ao trabalho prático dos alunos;
- nas aulas de *«trabalho dos alunos»* cada um tem o seu plano individual e recorre aos ficheiros auto-correctivos para resolver actividades diferenciadas.

Salienta-se ainda o facto de que, à semelhança do que acontece com a *«invenção»* de actividades para a turma, os alunos podem também criar novos materiais para apoiar o trabalho dos colegas, nomeadamente fichas para os ficheiros auto-correctivos. Nestas aulas, os alunos podem ainda trabalhar com manuais que têm em casa.

Na sequência da análise que os professores fazem dos recursos e materiais pedagógicos não podemos deixar de fazer referência ao manual escolar, que ainda hoje continua a ser o principal recurso no desenvolvimento do trabalho dos alunos. Que papel desempenha o manual quando se pretende atender à diversidade entre os alunos? Que uso fazem os professores do manual escolar? Podemos afirmar que o manual escolar continua a ser o recurso privilegiado dos professores, servindo não só de suporte ao trabalho na aula, mas também como elemento essencial na planificação do processo de ensino e aprendizagem.

Machado e Gonçalves (1999) dizem-nos que *«é sabido que existe um importante número de professores que actuam seguindo mimeticamente os aspectos que trata o livro. O resultado dessa opção é um ensino uniforme, pouco adequado a algumas realidades e, porventura, disfuncional quanto às necessidades de muitos alunos»* (p. 202). Acrescentam ainda que *«a acomodação de um livro de texto torna-se progressivamente inconveniente para os professores, porque a partir de uma única referência não parece ser possível atender à diversidade dos requisitos dos alunos»* (p. 203). Assim, o manual deve constituir um referente das aprendizagens a realizar pelos

alunos e deve ser apenas mais um recurso que, em conjunto com outros, serve de suporte às aprendizagens diferenciadas, de forma a contribuir para que todos aprendam mais e melhor.

Como referem E2 e E4, actualmente os manuais já se fazem acompanhar por outros recursos muito variados e, em alguns casos, os exercícios que constam no seu interior apresentam graus de dificuldade diferentes. Cabe então ao professor dar-lhes o uso adequado com o objectivo de otimizar o trabalho desenvolvido na aula, de forma a *«chegar a cada um»* e *«fazer com que todos avancem»*.

1.4.5. Gestão dos Modos de Organização do Trabalho dos Alunos

Cada um dos modos de organização do trabalho dos alunos (colectivo, individual, a pares ou em pequenos grupos) tem as suas potencialidades e só o recurso equilibrado a estes diferentes modos de trabalhar pode satisfazer as exigências da prática de diferenciação. É fundamental que o professor tenha presente que *«uma abordagem educativa que pretenda a aprendizagem de conteúdos de diversa natureza, e prestar atenção à diversidade dos alunos, deverá aproveitar as vantagens específicas proporcionadas por cada uma das diferentes formas de agrupar os alunos, sem rejeitar nenhuma das suas potencialidades»* (Zabala, 2001: 189).

A escolha que os professores fazem destas formas de organização dos alunos decorre dos objectivos que se propõem atingir e da natureza das aprendizagens que pretendem desenvolver.

Tivemos já oportunidade de caracterizar os diferentes modos de organização dos alunos, a propósito da análise realizada no âmbito da Planificação Inicial, pelo que passaremos à apreciação das respostas dadas pelos professores entrevistados.

A maioria destes professores recorre essencialmente ao trabalho individual e a pares (E2, E3, E5). O trabalho individual é utilizado quando o professor considera importante que o aluno realize actividades sozinho (E2, E5), quando o professor considera importante que o aluno desenvolva a sua autonomia (E3, E5) ou, ainda, quando pretende que o aluno desenvolva trabalho no âmbito do seu Plano Individual e, portanto, mais vocacionado para a superação de dificuldades individuais (E5).

Só E5 refere recorrer ao trabalho de grupo num contexto de desenvolvimento de projectos, em que os alunos são agrupados de acordo com os temas de estudo e de pesquisa escolhidos.

Muitos professores inibem-se de recorrer ao trabalho de grupo como forma de controlar a indisciplina que, muitas vezes, se gera entre os alunos. É essencial que este

tipo de trabalho seja rigorosamente planificado pelo professor, que tenha, o mais possível, em conta os interesses dos alunos e que seja regulado através dos instrumentos adequados. Na nossa opinião, a indisciplina que, por vezes, se gera durante um trabalho de grupo fundamenta-se não só na deficiente planificação e selecção de meios e instrumentos de regulação do processo, mas também na falta de acompanhamento e orientação por parte do professor durante as aulas.

1.4.6. Gestão de Ritmos de Aprendizagem Diferenciados

Os diferentes ritmos de aprendizagem e de execução de tarefas dos alunos são um dos indicadores para a diferenciação apontado por estes professores. A presença de alunos mais rápidos e mais lentos na aula dificulta a criação das condições necessárias para que todos tenham oportunidade de resolver as tarefas propostas, trabalhando ao seu ritmo. Esta incapacidade leva, muitas vezes, a que se criem *«tempos mortos»*, especialmente para os alunos mais rápidos que já terminaram as suas tarefas, ou que se apresse a correcção de uma actividade que os alunos com um ritmo mais lento não tiveram ainda tempo de concluir. Em ambos os casos, estas são circunstâncias que levam à desmotivação dos alunos e ao desinvestimento no trabalho da aula.

Os professores entrevistados referem algumas estratégias utilizadas no sentido de atender a estas diferenças e que permitem dividir os alunos em dois grupos distintos: os alunos *«mais rápidos»* que realizam outro tipo de tarefas - outras fichas (E2, E3), trabalho conjunto com outros colegas (E3) - que realizam um trabalho mais autónomo (E5) e que apoiam os colegas com mais dificuldades (E3) e os alunos *«mais lentos»* que são acompanhados individualmente pelo professor (E3, E4) e que têm mais tempo para realizar as tarefas (E3, E4).

A par destas medidas individuais, os professores tentam também encontrar estratégias que favoreçam um equilíbrio entre o desempenho dos alunos *«mais rápidos»* e o desempenho dos alunos *«mais lentos»* e que passam por tentar que, especialmente no trabalho a pares, uns não se atrasem demais em relação a outros (E3), esclarecer dúvidas no quadro na tentativa de estabelecer um nível de compreensão médio na turma e eliminar algumas diferenças (E3), fazer com que os *«mais rápidos»* esperem pelos outros (E4), fazer do desempenho dos *«mais rápidos»* um factor de motivação para os *«mais lentos»* de forma a *«puxá-los»* para a frente e desacelerar o ritmo dos *«mais rápidos»*, chamando a atenção para o facto de que podem estar a desenvolver as actividades e as tarefas rapidamente e não estarem a aprender nada (E5).

Apesar de ser difícil gerir esta diferença de ritmos de aprendizagem, ela é comum entre os alunos de uma turma e o professor não a pode ignorar, correndo o risco de contribuir para o insucesso da maioria dos alunos.

1.4.7. Gestão do Tempo para a Aprendizagem

Quando falam do tempo na aprendizagem, os professores entrevistados referem-se sobretudo à organização do tempo exigida pela Reorganização Curricular do Ensino Básico, ou seja, às aulas de 45 minutos e às aulas organizadas em blocos de 90 minutos.

As aulas de 45 minutos são consideradas pouco rentáveis (E2) não lhes tendo sido dado grande destaque por parte dos professores. Em relação às aulas em blocos de 90 minutos, os professores referem o seguinte:

- os alunos não podem ficar 90m a fazer a mesma actividade (E2);
- mesmo trabalhando a pares são aulas cansativas para os alunos (E2);
- alguns alunos ficam inquietos ao fim de algum tempo, mesmo quando estão entusiasmados com o trabalho e o tempo parece passar mais depressa (E2);
- alguns alunos revelam menor capacidade de concentração e não conseguem trabalhar durante os 90m seguidos (E2);
- os alunos têm mais tempo para trabalhar de forma autónoma (E3);
- o professor tem mais tempo para responder aos alunos que revelam mais dificuldades (E5);
- há mais tempo para o professor voltar a conteúdos já leccionados mas que ainda não estão bem aprendidos (E4).

Levantam-se aqui algumas questões na forma como os professores planificam o trabalho a desenvolver nestas aulas. Abrantes (2001), no texto elaborado a propósito da Reorganização Curricular do Ensino Básico, refere que *«os tempos mais prolongados permitem um trabalho mais diversificado dos alunos, valorizando a aula como tempo de trabalho e de aprendizagem – e não apenas como momento privilegiado de apresentação da matéria»* (p. 56). Isto sugere, desde já, que o professor deve optar por um trabalho mais diferenciado nestas aulas, baseado em actividades e tarefas com sentido para os alunos – que vão ao encontro das suas dificuldades – com apoio em materiais e recursos diversificados que permitam uma gestão mais autónoma da aprendizagem e em que o professor tem *«mais tempo para responder aos que têm mais dificuldades»* (E5). Os momentos de apresentação da matéria só são «suportáveis» se foram intercalados com actividades de carácter mais prático, propiciadoras de uma participação mais activa dos alunos, evitando-se os tempos longos de exposição que,

inevitavelmente, conduzirão ao cansaço, à falta de concentração e a problemas de indisciplina.

Morgado (2001) diz-nos que *«mais do que sentir a «falta de tempo» é interessante reflectir sobre a forma como este é gerido na sala de aula. A reflexão deve contemplar não só a utilização do tempo por parte do professor, como também a utilização do tempo por parte dos alunos, não esquecendo, no entanto, o respeito pelas diferenças individuais»* (P. 57). No sentido de otimizar o tempo disponível para a aprendizagem, o mesmo autor refere a importância de se evitarem *«tempos mortos»* entre as actividades, através do recurso a materiais diversificados e de fácil acesso para os alunos (Morgado, 1999, 2003).

1.4.8. Gestão da Relação Pedagógica

O tipo de relação que se estabelece entre o professor e os alunos e aquela que o professor incentiva que se estabeleça entre os alunos são factores de grande influência no êxito das aprendizagens que se realizam na sala de aula. As características desta relação dependerão muito do tipo de ensino do professor, do tipo de aprendizagens que promove, da própria organização do processo de ensino e aprendizagem e dos papéis assumidos por professor e alunos no desenvolvimento do currículo.

Para E3, uma relação baseada na confiança, resultante do conhecimento que o professor tem dos alunos, é propiciadora da aprendizagem e faz com que os alunos *«caminhem para a frente»*.

A boa relação entre o professor e os alunos contribui para a criação de um bom clima de trabalho na sala de aula, *«tornando-se imprescindível que este seja estimulante, que o aluno sinta apoio e não se sinta «ameaçado» no seu trabalho»* (Morgado, 2003: 96). De acordo com Stoll (1991, cit. por Morgado, 2003) numa sala de aula com bom clima social:

- *«verificam-se padrões elevados de comunicação entre os alunos e entre alunos e professor;*
- *verifica-se que os professores recorrem bastante mais frequentemente a elogios e reforços positivos do que a críticas e punições;*
- *os professores evidenciam atitudes e expectativas positivas para com os alunos, demonstrando também interesse por eles enquanto pessoas e não exclusivamente enquanto alunos»* (p. 97).

O elevado grau de envolvimento dos alunos no processo de ensino e

aprendizagem e nas decisões tomadas em relação à avaliação, constitui um factor que contribui não só para uma maior participação dos alunos no trabalho, mas também para a criação de uma boa relação e, consequentemente, de um bom clima na aula.

1.4.9. Acções e Tarefas do Professor

Os professores são referenciados como o adulto que, dentro da sala de aula, orienta e ajuda (E2, E5), está sempre atento ao que os alunos fazem (E3, E5), estimula os alunos que têm vontade de aprender (E3), tira dúvidas e corrige trabalhos (E3, E4), explica e dá matéria para a turma (E3, E4), constrói materiais pedagógicos individualizados (E1, E5) e curiosamente, como alguém que *«não tem um papel muito fundamental»* (E3).

Perrenoud (2001) refere, em oposição à afirmação de E3, que *«o professor é o homem-orquestra, é o «faz-tudo», tem de animar o grupo, organizar o trabalho colectivo e, ao mesmo tempo, responder a mil solicitações individuais; tem de manter a ordem sem perder o fio do discurso; tem de permitir que todos se expressem e desabrochem, sempre seguindo o programa; tem de favorecer a autonomia, limitando os excessos»* (p. 86). O trabalho do professor é cada vez mais complexo e mais exigente, levando muitos autores à definição de um perfil de competências indispensável à actividade docente em sala de aula. Roldão (1999a) sintetiza um perfil de professor, do qual destacamos as seguintes competências:

O professor deve ser capaz de:

- *analisar / diagnosticar situações de alunos no que se refere às suas formas e condições de aprendizagem;*
- *estabelecer metas prioritárias e operacionalizar a sua concretização;*
- *tomar decisões fundamentadas quanto aos conteúdos de aprendizagem curriculares;*
- *tomar decisões fundamentadas quanto às metodologias de ensino adequadas à consecução da aprendizagem dos diferentes alunos;*
- *organizar as actividades e metodologias de forma adequada;*
- *gerir tempos e espaços – individual e colaborativamente;*
- *avaliar os resultados das decisões curriculares tomadas;*
- *ajustar e redefinir o processo e os conteúdos de aprendizagem* (p. 82, 83)

Parece-nos interessante tentar isolar os verbos utilizados pelos professores para descrever a sua acção, que resulta na seguinte lista: *orientar, ajudar, estar atento, estimular, tirar dúvidas, corrigir, explicar, dar matéria, expor e construir*. A maior

parte dos verbos utilizados dizem respeito às acções do professor dentro da sala de aula, seja numa aula de trabalho dos alunos em que o professor *orienta, ajuda, está atento, estimula, tira dúvidas e explica*, seja numa aula de apresentação de matéria em que o professor *tira dúvidas, explica, dá matéria e expõe*. Há uma referência à fase pré-activa do ensino, em que o professor *constrói* (materiais) e uma referência, que tanto podemos situar no desenvolvimento da aula como numa fase pós-activa do ensino, em que o professor *corrige*. A importância atribuída à acção do professor no contexto da sala de aula é significativa e fundamenta, em parte, as dificuldades que os professores sentem, designadamente na prática da diferenciação pedagógica.

1.4.10. Acções e Tarefas dos Alunos

A diversidade das tarefas dos alunos dentro da sala de aula depende, fundamentalmente, do tipo de trabalho promovido pelo professor. Enquanto parceiro no processo educativo, o aluno poderá assumir um papel activo, com legitimidade para decidir, organizar, desenvolver, avaliar, reformular, etc., ou simplesmente um papel passivo, de receptor de informação e de executor de decisões tomadas pelo professor.

Ao longo dos seus percursos de aprendizagem, os alunos destes professores experienciam os dois tipos de papéis. Por um lado, fazem a gestão do seu trabalho no âmbito do Plano Individual (E5), desencadeiam projectos (E5), têm tarefas que asseguram o bom funcionamento das aulas (E2, E5) e participam no trabalho, expressando as suas experiências e tornando o trabalho da turma «*mais positivo*» (E4), mas por outro lado, também são alunos passivos, receptores de informação e cumpridores das decisões tomadas por alguns dos seus professores.

É importante referir que um grau elevado de envolvimento dos alunos em todo o processo de aprendizagem, desenvolve a autonomia e o sentido de responsabilidade e aumenta, significativamente, a motivação e a predisposição para o trabalho e para a aprendizagem.

Numa situação ideal de diferenciação e de cooperação são criadas condições para que os alunos «*conheçam e compartilhem os critérios de avaliação, (...) possam participar progressivamente da sua discussão e elaboração, (...) avaliem com o professor a sua própria actuação e a auto-avaliem, (...) participem da tomada de decisões em relação ao seu próprio processo de aprendizagem a partir dos resultados da avaliação, (...) possam fazer sugestões, indicações, propostas, etc., em relação ao funcionamento global da aula e das actividades que vão sendo realizadas*» (Onrubia, 2002: 129).

1.4.11. Orientação dos Trabalhos exteriores à Aula

A «falta de tempo» que alguns professores sentem para fazer com que os alunos aprendam tudo o que consideram importante e essencial, leva à marcação de trabalho extra aula. Ao tradicional «tpc» juntaram-se agora as aulas de Estudo Acompanhado, como uma nova oportunidade para os alunos desenvolverem actividades extra no âmbito das várias disciplinas.

Dos professores entrevistados, quatro (E1, E2, E3, E4) referem que passam trabalhos de casa, ainda que sejam de natureza diferente:

- o trabalho previsto no plano individual é realizado em casa, *«é todo cumprido fora da sala de aula»* (E1);
- os relatórios das experiências realizadas na aula são acabados em casa, *«porque às vezes não dá tempo»* (E4);
- os alunos com mais dificuldades terminam em casa os trabalhos que não conseguem acabar na aula, *«não posso fazer de outra maneira»* (E2);
- os alunos levam sempre *«qualquer coisita»* para trabalho de casa (E3).

E2 e E4 são professores que, para além dos trabalhos de casa que marcam, indicam tarefas que os alunos podem fazer fora da aula, mas que não têm *«carácter obrigatório»*:

- *«sem ser de carácter obrigatório, tenho começado a pedir para eles fazerem pequenas biografias, mas isto é extra aula»* (E2)

- *«eu mando trabalhos de casa, mas para além dos que eu mando, eles fazem os trabalhos que querem»* (E4)

Só E5 refere que a realização de trabalhos em casa (em vez de trabalhos de casa) depende da decisão dos alunos. O trabalho a realizar no âmbito da disciplina é feito na aula (incluindo as actividades previstas no Plano Individual), mesmo que alguns alunos decidam trabalhar também em casa.

Recorremos aqui às palavras de Meirieu (1998b) que diz que é *«mesmo assim que a escola funciona muitas vezes: os alunos vêm assistir às aulas e depois vão para casa fazer os trabalhos!»* (p.9) e ainda que *«todo o trabalho que é sistematicamente mandado para fazer em casa é, na realidade, um trabalho remetido para a desigualdade: desigualdade de condições de habitação mas também e, sobretudo, de ambiente cultural»* (p.10). Muitos alunos não têm um espaço próprio para trabalhar em casa, nem têm condições físicas que permitam a realização de alguns trabalhos, nomeadamente aqueles que exigem a utilização de computador, livros, enciclopédias, dicionários, etc. Além disto, muitas vezes, também não têm alguém que possa, ou seja

capaz de os ajudar e prestar apoio. É na escola que os professores têm de tentar colmatar estas falhas e criar as condições necessárias para que o trabalho escolar seja desenvolvido. *«A aprendizagem não pode ser reduzida à simples recepção de informação – as aulas – que basta rever em casa. Aprender é pôr em prática uma série de actividades que permitam tratar a informação recebida»* (p. 12).

Em relação às aulas de Estudo Acompanhado, temos, por um lado, o professor que *«dá às colegas um dossier com uma série de fichas e com as respectivas auto-correcções para os alunos fazerem»* (E2) e temos, por outro lado, um professor (E4) que aproveita o facto de também leccionar esta área curricular não disciplinar para *«dar mais aulas da sua disciplina»*. Tanto no primeiro como no segundo caso, este trabalho serve para compensar o que o professor não consegue fazer na sua aula, devido à extensão do programa da sua disciplina.

Comparando o que dizem estes professores com o que refere Abrantes (2001), no texto já citado sobre a Reorganização Curricular do Ensino Básico, parece haver um desencontro na conceptualização das finalidades desta área, o que faz com que as práticas dos professores subvertam o espírito que lhe está subjacente.

«O Estudo Acompanhado visa essencialmente promover a apropriação, pelos alunos, de métodos de estudo, de trabalho e de organização, assim como o desenvolvimento de atitudes e capacidades que favoreçam uma crescente autonomia na realização das suas próprias aprendizagens. Trata-se de desenvolver a capacidade de aprender a aprender, de acordo com o pressuposto de que aprender, por exemplo, a consultar diversas formas de informação, a elaborar sínteses ou a organizar trabalhos originais, constitui um objectivo a assumir explicitamente pela escola e em correspondência com tarefas que nela se realizam» (p. 54, 55).

1.4.12. Aulas de Apoio Pedagógico Acrescido

As aulas de Apoio Pedagógico Acrescido são regulamentadas pelo Despacho Normativo nº 98-A/92 e visam *«contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso educativos»*, através de *«actividades e medidas de apoio e complemento educativo que podem ser realizadas quer numa perspectiva disciplinar, quer numa perspectiva interdisciplinar e transdisciplinar»* (alíneas 61, 62).

Estas aulas têm normalmente uma carga horária de uma hora semanal por disciplina e incidem nas áreas do currículo que apresentam maior insucesso. O professor do apoio trabalha com os alunos em função das dificuldades diagnosticadas nas aulas e desenvolve actividades de remediação e superação dessas dificuldades.

Na prática questiona-se a eficácia deste tipo de apoio, mas estas aulas continuam a constituir uma alternativa para os professores que, nas suas aulas e por razões variadas, não conseguem que alguns alunos acompanhem o trabalho da turma.

Neste caso concreto, o apoio é prestado na disciplina de História e pela própria professora, que optou por destinar 45 minutos do seu horário semanal ao desenvolvimento de um trabalho mais individual com alguns alunos.

As aulas de Apoio Individualizado destinam-se a alunos com Necessidades Educativas Especiais, que frequentam a escola ao abrigo do Decreto-Lei 319/91, que também as regulamenta (artigo 10º). Nesta turma é o aluno com Síndrome de Asperger (A21), que usufrui deste apoio suplementar, aqui referido por E4.

Tema: Estratégias de Diferenciação Pedagógica na Sala de Aula

Categorias	Sub Categorias	Indicadores	Unidades de Registo	UC	Frequência	
					UC	UR
Concretização e Desenvolvimento dos Processos de Ensino e Aprendizagem	Gestão dos Conteúdos Programáticos	Os alunos trabalham todos o mesmo conteúdo, ao mesmo tempo	(...) [<i>diferenciação</i>] de conteúdos não tenho feito (...)	E2	1	1
			(...) não têm escolhido um conteúdo, porque temos estado todos a trabalhar o mesmo (...)	E2, E4	2	3
			(...) Propus apenas um tema, da parte da estatística, e estivemos a trabalhar esse tema em colectivo (...)	E5	1	1
		Dentro do mesmo conteúdo a diferenciação não é significativa	(...) como é iniciação há coisas que diferem, mas em termos de dificuldade serão umas coisas apenas um pouquinho mais fáceis do que outras (...)	E3	1	1
			(...) Quando muito podemos dar uma lista de vocabulário, um exercício para fazer correspondência, mas isso é ao nível do vocabulário (...)	E3	1	1
		Dentro do mesmo conteúdo a diferenciação é feita ao nível da tipologia dos exercícios	(...) Procura-se é, dentro do mesmo conteúdo, variar o tipo de exercícios (...)	E3	1	1
		Os conteúdos são expostos pelo professor na turma	(...) [<i>O que o professor dá na aula</i>] tem de ser tudo muito seguidinho (...)	E3	1	1
		O modo como os conteúdos são abordados depende das intervenções dos alunos	(...) Agora a abordagem [<i>dos conteúdos</i>] depende muito das intervenções dos alunos (...)	E4	1	1
			(...) Quando abordamos um tema qualquer, cada um é livre de expor as suas experiências e as suas investigações (...)	E4	1	1
			(...) [<i>Participação dos alunos</i>] sobre os diferentes temas. O que eles já sabem ou investigam (...)	E4	1	1
		A propósito dos conteúdos os alunos apresentam trabalhos à turma	(...) há outras alturas em que são eles que vêm apresentar os trabalhos à turma (...)	E1	1	1
			(...) Eles comunicam à turma tudo o que quiserem comunicar, textos que escrevem, pesquisas que fazem, tudo o que quiserem comunicar à turma, eles comunicam (...)	E1	1	1

Concretização e Desenvolvimento dos Processos de Ensino e Aprendizagem	Gestão dos Conteúdos Programáticos	A propósito dos conteúdos os alunos partilham os seus raciocínios com a turma	(...) Independentemente do resultado estar certo ou não, a minha preocupação é que eles possam transmitir à turma como é que raciocinaram, qual foi o caminho, o raciocínio que seguiram para conseguir aquele resultado (...)	E5	1	1
			(...) A partir dessa partilha que é em colectivo, o que me interessa é que eles percebam que têm vários caminhos para chegar lá (...)	E5	1	1
			(...) mas há sempre [nas aulas no colectivo] a partilha de raciocínios (...)	E5	1	1
	Gestão de Estratégias de Aprendizagem	Face às diferenças entre os alunos, o professor tem de diferenciar estratégias	(...) a partir daí [das diferenças entre os alunos] temos sempre que tentar, na medida do possível, fazer uma diferenciação de estratégias (...)	E2, E4	2	2
			(...) Eu não tenho tempo para repetições, o que eu tenho tempo é para mudar actuações (...)	E4	1	1
		Os alunos têm fases de treino e investigação	(...) A investigação, de forma geral, é suscitada todos os dias (...)	E4	1	1
			(...) temos uma fase de treino, que é importante em Matemática (...)	E5	1	1
			(...) A parte de treino é obrigatória, porque a Matemática precisa de muito treino (...)	E5	1	1
		Os alunos desenvolvem projectos	(...) Os alunos podem ainda desenvolver projectos (...)	E5	1	1
			(...) O primeiro projecto foi feito em conjunto e dizia respeito às idades dos alunos da turma (...)	E5	1	1
		Os alunos podem seguir caminhos diferenciados	(...) Penso que é importante que eles, no seu contacto com a língua, comecem a criar os seus próprios percursos (...)	E3	1	1
			(...) para aqueles que conseguem mais procuro sempre outros caminhos (...)	E3	1	1
		O professor faz a gestão do tipo de aula a desenvolver	(...) Dentro do trabalho da aula há o que nós chamamos o trabalho colectivo (...) há depois o trabalho das aulas a que nós chamamos o plano individual (...)	E5	1	1
		Os professores aplicam estratégias específicas para o aluno com NEE	(...) A21 faz o teste comigo na aula de 45m, é o aluno com o síndrome de Asperger (...)	E4	1	1
			(...) No geral ele [A21] está presente nas aulas do plano, porque assim estão todos iguais, cada um tem o seu plano, cada um vai trabalhando ao seu ritmo (...)	E5	1	1

Concretização e Desenvolvimento dos Processos de Ensino e Aprendizagem	Gestão de Actividades / Tarefas a realizar pelos Alunos	As actividades são diferenciadas para os alunos cujas dificuldades já vinham diagnosticadas	(...) Esses que vêm diagnosticados com isso já têm tarefa para eles. Vão ter comigo e eu entrego. «Hoje vais fazer isto, vais fazer aquilo» (...)	E1	1	1
		Os alunos com mais dificuldades vão repetindo tarefas iguais	(...) No caso daqueles que mostram às vezes que têm mais dificuldade dou-lhes também outras actividade, mas é mais do mesmo (...)	E2	1	1
		Os alunos com mais dificuldades têm trabalho extra ou fazem actividades de recuperação	(...) eles [os que têm mais dificuldade] têm que fazer mais esforço, portanto dou-lhes mais trabalho extra (...)	E2	1	1
			(...) trago actividades específicas para determinados alunos, por exemplo, fichas para recuperar coisas que vi que tinham ficado ainda um bocadinho deficientes (...)	E2	1	1
		Os alunos mais rápidos têm outro tipo de trabalhos	(...) Os que já fizeram o guião, e depois de eu ver, fazem outro tipo de trabalhos (...)	E2	1	1
		A mesma actividade pode ser desenvolvida de formas diferentes	(...) A minha preocupação não é fazer meia dúzia de exercícios no quadro para todos verem, a minha preocupação é que a partir de uma determinada actividade, geralmente de resolução de problemas, eles os resolvam como quiserem (...)	E5	1	1
		Os alunos inventam novas actividades para a turma	(...) Neste momento já tenho problemas inventados por eles (...)	E5	1	1
	Gestão de Recursos e Materiais Pedagógicos	O professor utiliza materiais idênticos para os alunos da turma	(...) Para a turma em geral os materiais são idênticos (...)	E1, E3	2	2
		O professor utiliza o manual escolar como principal recurso de trabalho	(...) O livro que adoptaram é um livro que vem acompanhado de tanto material que me poupou imenso trabalho (...)	E2	1	1
			(...) uso muito o material que o livro tem, porque o livro tem caderno de perguntas, tem atlas, dentro do caderno de perguntas já traz até guiões de trabalho, tem jogos e tem fichas de avaliação (...)	E2	1	1
			(...) o material de apoio que este livro traz permite isso [manter os alunos ocupados] (...)	E2	1	1

Concretização e Desenvolvimento dos Processos de Ensino e Aprendizagem	Gestão de Recursos e Materiais Pedagógicos	O professor utiliza o manual escolar como principal recurso de trabalho	(...) [o manual] tem uma grande diversidade de actividades (...)	E2	1	1
			(...) Nós adoptámos este livro que, além do trabalho para a aula, tem sempre as ideias principais sobre os temas muito bem sintetizadas que não dá para fazer resumos, mas dá para fazer esquemas (...)	E2	1	1
			(...) Temos o livro e eles sublinham as ideias principais, porque como disse as ideias já estão muito resumidas (...)	E4	1	1
			(...) Eles trabalham fundamentalmente com o manual muito embora haja coisas que nós temos de trazer (...)	E4	1	1
			(...) fazemos essas experiências [do manual] e depois eles fazem o relatório (...)	E4	1	1
			(...) aqui no livro ensina a fazer [o relatório] e é óptimo para os orientar (...)	E4	1	1
		O professor utiliza materiais diversificados na turma	(...) Eles trabalham com diversos materiais, porque nós temos muito material (...)	E2	1	1
			(...) [Utilizo] fichas de História que venho acumulando ao longo dos anos e que tenho organizadas por temas (...)	E2	1	1
			(...) Eles vão fazendo trabalho com guiões (...)	E3	1	1
			(...) tirando o manual e o livro de exercícios, temos fichas, figuras para serem exploradas, etc. (...)	E3	1	1
			(...) São fichas de alargamento ou de transferência daquilo que se está a dar (...)	E3	1	1
			(...) Temos o ficheiro no armário de Inglês e vemos que para isto podemos fazer isto, isto e aquilo e fotocopiamos (...)	E3	1	1
			(...) temos filmes, temos slides e tudo isso vai sendo aplicado durante o ano (...)	E4	1	1
			(...) Lembro-me de trazer penas quando dei o revestimento (...)	E4	1	1

Concretização e Desenvolvimento dos Processos de Ensino e Aprendizagem	Gestão de Recursos e Materiais Pedagógicos	O professor utiliza materiais diversificados na turma	(...) Utilizo muito sopa de letras, palavras cruzadas (...)	E4	1	1
			(...) Na sala de aula estão os ficheiros auto-correctivos (...)	E5	1	1
			(...) a propósito de algumas áreas da Matemática trago muitos outros materiais (...)	E5	1	1
			(...) na parte dos sólidos tínhamos muitos materiais, não só de construção, mas também modelos (...)	E5	1	1
			(...) Esta escola tem muito material didáctico e sempre que o tema o permite todos os materiais que existem na escola estão na aula também (...)	E5	1	1
		O professor utiliza materiais diversificados com os alunos cujas dificuldades já vinham diagnosticadas	(...) Para os garotos em que há diferenciação pedagógica, exactamente porque já vem diagnosticada, para esses tenho materiais (...)	E1	1	1
	Gestão dos Modelos de Organização do Trabalho dos Alunos	O professor utiliza materiais diversificados com o aluno com NEE	(...) O ficheiro dele [do aluno com NEE] é diferente, pontualmente algumas fichas são iguais, mas no geral o ficheiro dele é diferente (...)	E5	1	1
		Os alunos criam novos materiais	(...) Tenho alunos que, neste momento, já estão a criar fichas novas para o ficheiro auto-correctivo (...)	E5	1	1
		Os alunos trazem materiais para a aula	(...) Há miúdos que têm irmãos e têm outros manuais em casa. Indicam outros manuais no plano e depois trazem-nos para a aula (...)	E5	1	1
		Os professores recorrem essencialmente ao trabalho individual e a pares	(...) [Fazem] trabalho a pares muito, trabalho de grupo pouco (...)	E1	1	2
			(...) É mais importante o trabalho que eles desenvolvem numa actividade a pares (...)	E2	1	1
			(...) [os alunos] trabalham a pares e individualmente (...)	E2	1	1

Concretização e Desenvolvimento dos Processos de Ensino e Aprendizagem	Gestão dos Modelos de Organização do Trabalho dos Alunos	Os professores recorrem essencialmente ao trabalho individual e a pares	(...) O trabalho que eu desenvolvo com eles (...) é um trabalho mais individual (...) é mais do aluno, é ele que tem de fazer esse trabalho (...)	E2	1	1
			(...) Esse trabalho [<i>individual</i>] é feito na sala de aula, só que demora mais um bocadinho (...)	E2	1	1
			(...) Já temos trabalhado em grupo, mas é essencialmente a pares (...)	E3	1	1
			(...) Depois de explicar qual é a actividade que eu pretendo que eles façam, procuro que eles não estejam sempre à espera do professor e vão um bocadinho para o trabalho autónomo (...)	E3	1	1
			(...) as aulas no colectivo têm sempre esta perspectiva. É um colectivo que tem tempo individual ou a pares (...)	E5	1	1
			(...) Aqui [<i>na fase de treino</i>] já é um tempo mais individual ou a pares, já que corresponde ao plano individual (...)	E5	1	1
	Gestão de Ritmos de Aprendizagem Diferenciados	Os professores recorrem ao trabalho de grupo	(...) agrupámos os alunos que tinham escolhido o mesmo tema e foram trabalhar no projecto (...)	E5	1	1
		Os alunos mais rápidos têm outro tipo de tarefas	(...) aos que fazem mais depressa dou-lhes outra actividade, não ficam à espera, dou-lhes outra coisa para eles fazerem (...)	E2	1	1
			(...) não estar só a arranjar estratégias para puxar os outros [<i>os alunos com mais dificuldades</i>], temos de puxar esses [<i>os alunos que avançam mais rapidamente</i>] também (...)	E3	1	1
			(...) digo-lhes «Pois agora vão fazer mais isto» ou então digo-lhes «Vai ter com a tua colega, comparem aquilo que fizeram e a partir daí ponham dúvidas ou questões (...)	E3	1	1
			(...) Esses que têm mais facilidade, por vezes, também têm outras tarefas, outras actividades, relacionadas com o manual ou com outras fichinhas (...)	E3	1	1
		Os alunos com mais facilidade fazem um trabalho mais autónomo	(...) Nas aulas de plano individual há alunos que quase não precisam de mim, não é porque eu me esteja a esquecer deles, mas eles próprios vão ao ficheiro e vão fazendo e vão corrigindo (...)	E5	1	1
			(...) Se têm dúvidas assinalam e eu depois vou ter com eles (...)	E5	1	1

Concretização e Desenvolvimento dos Processos de Ensino e Aprendizagem	Gestão de Ritmos de Aprendizagem Diferenciados	Os alunos com mais facilidade também ajudam os colegas com mais dificuldades	(...) Normalmente procuro que aqueles que têm alguma facilidade acompanhem e estimulem os outros (...)	E3	1	1
			(...) são eles [<i>os que têm mais facilidade</i>] que, muitas vezes puxam também pelos colegas (...)	E3	1	1
			(...) Os que têm mais dificuldades são muitas vezes ajudados pelos colegas (...)	E3	1	1
		Os alunos com mais dificuldades e mais lentos são acompanhados pelo professor	(...) com aqueles que estão com algumas dificuldades ou que têm menos aptidão, que têm condicionantes que obriga a que não avancem tão depressa, tento também não os desmotivar e tento acompanhá-los (...)	E3	1	1
			(...) Quando se chega ao fim [<i>de sublinhar as ideias principais no manual</i>], os que não acabaram eu vou tirando dúvidas (...)	E4	1	1
		Os alunos que revelam mais dificuldades têm mais tempo para realizar as tarefas	(...) Dá-se-lhes [<i>aos que têm mais dificuldades</i>] mais tempo para eles acabarem as tarefas, para porem questões ao professor (...)	E3	1	1
			(...) Comecei a sentir que se tirasse a ficha, que é de 45m, a todos ao mesmo tempo era uma injustiça muito grande (...)	E4	1	1
		O professor tenta estabelecer um equilíbrio entre os alunos mais rápidos e os mais lentos	(...) tento, especialmente no trabalho a pares, que nem uns fiquem muito para trás, nem outros vão muito à frente, respondendo um bocadinho ao seu ritmo (...)	E3	1	1
			(...) Quando há uma questão que é levantada por vários alunos, paramos um bocadinho e esclareço no quadro (...)	E3	1	1
			(...) os que são mais rápidos têm que ter calma suficiente para esperar (...)	E4	1	1
			(...) Às vezes há uns que são mais lentos e que sabem que podem ser mais rápidos e o facto de verem o que é que os outros colegas já fizeram também os motiva para trabalharem mais (...)	E5	1	1
			(...) Não é que a mim me interesse que eles sejam rápidos por serem rápidos, porque isso às vezes também acontece (...)	E5	1	1
			(...) «Se se enganam a vocês não me podem pedir ajuda porque estão só a tentar ser rápidos e não estão a aprender nada (...)	E5	1	1

Concretização e Desenvolvimento dos Processos de Ensino e Aprendizagem	Gestão da Relação Pedagógica	Os alunos avançam na aprendizagem se tiverem auto-confiança e se souberem que o professor também confia neles	(...) Eu acho que se tivermos como meta, como objectivo que, por um lado, não percam confiança neles e, por outro lado, que saibam que o professor confia neles, isso os faz caminhar para a frente (...)	E3	1	1
		O conhecimento que o professor tem dos alunos propicia a criação de uma boa relação	(...) é muito natural que eu conheça muito dos miúdos e que haja uma relação com eles informal, uma boa relação (...)	E3	1	1
	Gestão do Tempo na Aprendizagem	As aulas de 45m são consideradas pouco rentáveis	(...) os 45m acabam mesmo por render muito pouco (...)	E2	1	1
		As aulas de 90m exigem a realização de actividades diversificadas	(...) na gestão dos 90m (...) nós vamos percebendo qual é o tipo de actividades que temos de usar para distribuir aqueles 90m (...)	E2	1	1
			(...) Eles são pequenitos, têm nove, dez anos, não podem ficar 90m a fazer a mesma actividade (...)	E2	1	1
			(...) há outras fichas aqui à frente (folheia o manual), e no caderno de actividades, que servem para eles também praticarem nessa aula de 90m (...)	E4	1	1
		As aulas de 90m são cansativas para os alunos	(...) Normalmente torna-se um bocadinho cansativo [aulas de 90m], mesmo quando é para trabalharem a pares (...)	E2	1	1
			(...) Mesmo quando estão entusiasmados a fazer o guião e o tempo passa por eles muito mais depressa, os 90m fazem logo com que uns comecem a ficar extremamente inquietos (...)	E2	1	1
		O trabalho para as aulas de 90m é estipulado em função da capacidade de concentração dos alunos	(...) o professor vai interpretando, aula a aula e turma a turma e vai vendo que, por exemplo, com esta turma tem que se perder mais tempo com esta actividade e menos naquela, porque eles têm um tempo de concentração mais pequeno ou maior (...)	E2	1	1
		Nas aulas de 90m é mais fácil apoiar os alunos com mais dificuldades	(...) tenho mais tempo para responder aos que têm mais dificuldades (...)	E5	1	1

Concretização e Desenvolvimento dos Processos de Ensino e Aprendizagem	Gestão do Tempo na Aprendizagem	Nas aulas de 90m os alunos desenvolvem trabalho autónomo	(...) Como nós temos aulas de 90m+45m e nos 90m há mais tempo para eles trabalharem autonomamente é aí que eles trabalham, não muito, um bocadinho (...)	E3	1	1
		O tempo que sobra de uma aula de 90m é aproveitado para voltar a conteúdos já leccionados	(...) Eu não tenho sempre aulas no laboratório de Ciências, mas quando tenho e são as aulas de 90m, se sobra um bocadinho, voltamos aos microscópios (...)	E4	1	1
	Acções e Tarefas do Professor	O professor orienta e ajuda os alunos em geral	(...) O papel do professor é ir orientando (...)	E2	1	1
			(...) eu vou andando pela sala e eles pedem ajuda (...)	E2	1	1
			(...) Às vezes tenho de orientar os pares, porque eles nem sempre se ajudam (...)	E3	1	1
			(...) Mas neste tipo de aulas [para o colectivo] posso aparecer ao lado deles e ver o que é que eles estão a fazer e como é que eles estão a fazer (...)	E5	1	1
		O professor está sempre atento ao que os alunos fazem	(...) O professor tem que estar atento (...)	E3	1	1
			(...) O professor vai passando pelas carteiras e vai vendo o que eles estão a fazer (...)	E3	1	1
			(...) eu tento estar sempre atenta ao que esses alunos que têm mais dificuldades estão a fazer (...)	E5	1	1
		O professor estimula os alunos que têm vontade de aprender	(...) Tenho a preocupação de estimular aqueles que sei que estão com muita vontade de aprender (...)	E3	1	1
			(...) Apesar de irem um bocadinho mais à frente não os posso largar e pensar só nos outros (...)	E3	1	1
		O professor tira dúvidas e corrige os trabalhos dos alunos	(...) O professor é mais um tira dúvidas (...) (...) [Os trabalhos de casa e outros trabalhos que os alunos fazem] tem que ser tudo corrigido (...)	E3 E4	1 1	1 1
		O professor explica e dá matéria para a turma	(...) Nós temos uma altura em que o professor tem de explicar, dar a matéria com o gravador, com o livro, etc. (...)	E3	1	1
			(...) [A aula do professor] é dada para o colectivo (...)	E3	1	1
			(...) Há coisas que têm de ser mesmo expostas (...)	E4	1	1

Concretização e Desenvolvimento dos Processos de Ensino e Aprendizagem	Acções e Tarefas do Professor	O professor constrói recursos materiais individualizados	(...) Fichas, textos, fichas de avaliação. Faço tudo para eles individualmente (...) (...) [Os ficheiros] são construídos pelo professor (...)	E1	1	1
				E5	1	1
		O professor não tem um papel fundamental	(...) [O professor] não tem um papel muito fundamental (...)	E3	1	1
	Acções e Tarefas dos Alunos	Os alunos fazem a gestão do seu PIT	(...) eles realizam-nas [as tarefas do PIT] sozinhos (...)	E1	1	1
			(...) Eu lanço pistas e depois eles trabalham em função dessas pistas (...)	E1	1	1
			(...) a gestão do trabalho [do PIT] é deles (...)	E5	1	1
			(...)[Gestão das actividades a realizar no PIT] Sim, são eles que decidem (...)	E5	1	1
		Os alunos desencadeiam projectos	(...) Os projectos podem ser desencadeados por dois ou três alunos, conforme eles quiserem (...)	E5	1	1
		Os alunos têm tarefas dentro da aula	(...) [registo dos trabalhos de casa] é uma tarefa cumprida por um deles (...)	E2	1	1
			(...) [registo da arrumação do lugar] é outro aluno que faz e eu aí vou só confirmar (...)	E2	1	1
		Os alunos intervêm no trabalho expressando experiências próprias	(...) Quando se fala de um animal qualquer há sempre quem já conhece, já ouviu falar e eles têm que participar (...)	E4	1	1
			(...) Há sempre algo que vem de cada um deles no trabalho da turma e que torna esse trabalho mais positivo (...)	E4	1	1
	Orientação dos Trabalhos exteriores à Aula	O professor passa sempre trabalhos de casa para a turma em geral	(...) dou-lhes trabalhos para casa que eles realizam e depois trazem (...)	E1	1	1
			(...) [Trabalho do PIT] Eles não fazem na aula. É feito em casa (...) É todo cumprido fora da sala de aula (...)	E1	1	1
			(...) [Trabalho de casa] levam sempre qualquer coisita, normalmente (...)	E3	1	1
			(...) Quando não são acabados [os relatórios], porque às vezes não dá tempo, acabam fora da aula e depois discute-se em conjunto (...)	E4	1	1
		O professor passa trabalhos de casa para os alunos com dificuldades	(...) [Os alunos com mais dificuldades] podem fazer muito na aula mas se não conseguem terminar, têm que fazê-lo em casa. Não posso fazer mesmo de outra maneira (...)	E2	1	1

Concretização e Desenvolvimento dos Processos de Ensino e Aprendizagem	Orientação dos Trabalhos exteriores à Aula	O professor normalmente não passa trabalhos de casa	(...) Geralmente não há trabalhos de casa (...) (...) O trabalho tem que ser feito na aula e em casa podem simplesmente passar a limpo (...)	E5	1	1
		A realização de trabalhos de casa depende de decisão do aluno	(...) sem ser com carácter obrigatório, tenho começado a pedir para eles fazerem pequenas biografias, mas isto é extra aula (...)	E2	1	1
			(...) Eles fazem estes trabalhos [<i>sobre as questões que quiserem</i>] quando querem, porque eu não forço, não passo trabalhos de casa (...)	E4	1	1
			(...) eu mando trabalhos de casa, mas para além dos que eu marco, eles fazem os trabalhos que querem (...)	E4	1	1
			(...) eles também podem trabalhar o plano em casa, mas é fundamentalmente na aula (...)	E5	1	1
			(...) A minha preocupação é que o plano seja sempre cumprido na aula, mas há muitos alunos que querem também trabalhar em casa (...)	E5	1	1
		Os alunos realizam trabalhos específicos das disciplinas nas aulas de Estudo Acompanhado	(...) Nas aulas de Estudo Acompanhado, dou às colegas um dossier com uma série de fichas e as respectivas auto-correcções sobre determinado assunto para os alunos fazerem (...)	E2	1	1
			(...) aproveitei essa possibilidade de fazer o trabalho das fichas em Estudo Acompanhado (...)	E2	1	1
			(...) Tenho outros trabalhos que são trabalhados na aula, mas como a aula não dá para tudo porque o programa é imenso, vão trabalhando nas aulas de Estudo Acompanhado (...)	E2	1	1
			(...) [<i>As aulas de Estudo Acompanhado servem</i>] para trabalhar o Português, mas com temas relacionados com o programa de Ciências (...)	E4	1	1
			(...) Claro que as Aulas de Estudo Acompanhado são óptimas, porque permitem ver filmes sobre o que eles estudaram na aula e permite-lhes tirar apontamentos ou fazer esquemas (...)	E4	1	1

Concretização e Desenvolvimento dos Processos de Ensino e Aprendizagem	Orientação dos Trabalhos exteriores à Aula	Os alunos realizam trabalhos específicos das disciplinas nas aulas de Estudo Acompanhado	(...) Essas aulas [<i>Estudo Acompanhado</i>] permitem fazer fichas de alargamento (...)	E4	1	1
			(...) Esses temas [<i>em estudo na aula</i>] são estudados [<i>nas aulas de Estudo Acompanhado</i>] através de textos nem muito difíceis, nem muito fáceis, que permitem trabalhar o Português e permitem trabalhar técnicas de estudo (...)	E4	1	1
	Aulas de Apoio Pedagógico Acrescido	As aulas de apoio destinam-se a alunos com dificuldades	(...) Eu tinha uma hora por causa daquela contagem que se faz por causa dos 45m (...) e preferi usá-la para dar apoio a um miúdo dessa turma a quem se diagnosticaram dificuldades (...)	E2	1	1
			(...) eu dou-lhe [<i>ao aluno com dificuldades</i>] apoio fora das aulas de História (...)	E2	1	1
		As aulas de apoio individualizado destinam-se ao aluno com NEE	(...) eu tenho aulas individualizadas com ele [<i>o Jorge</i>] de 45m por semana (...)	E4	1	1

1.5. Processo de Regulação/Avaliação

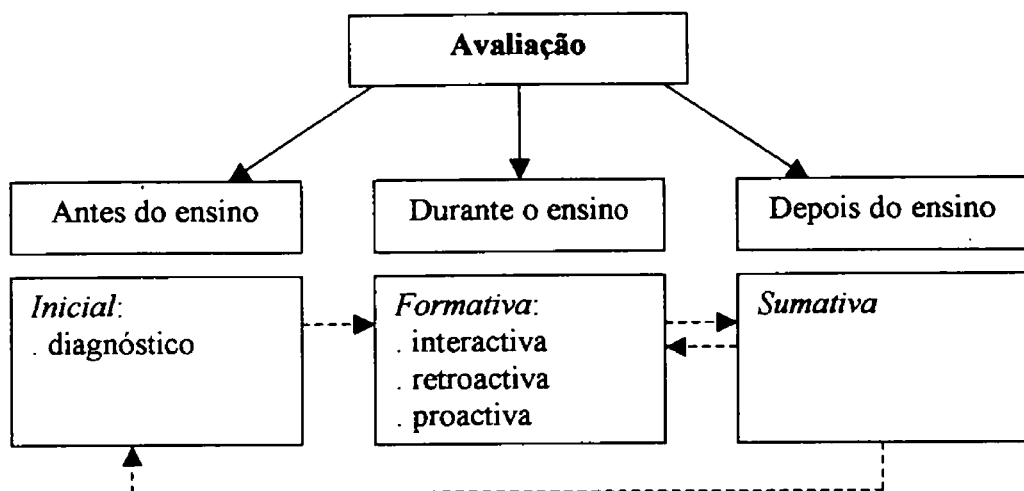
A análise da opinião dos professores entrevistados sobre avaliação é feita com base nos pressupostos subjacentes às modalidades formativa e formadora, que sintetizamos da seguinte forma:

Avaliação Formativa	<ul style="list-style-type: none"> - insere-se no «<i>processo de aprendizagem e actua como o instrumento adequado para regular e adaptar a programação às necessidades dos estudantes</i>» (Ballester et al., 2003: 17) - é um instrumento que facilita a aprendizagem - leva o professor «<i>a observar metodicamente os alunos, a compreender melhor os seus funcionamentos, de modo a ajustar de maneira mais sistemática e individualizada as suas intervenções pedagógicas e as situações didácticas que propõe [...] na perspectiva de otimizar as aprendizagens</i>» (Perrenoud, 1999a: 89) - serve «<i>quer para orientar, quer para fazer o balanço e certificar, quer para regular a actividade pedagógica</i>» (Allal, cit. por De Ketele, 1986: 211)
Avaliação Formadora	<ul style="list-style-type: none"> - transfere para «<i>os alunos o controle e a responsabilidade da sua aprendizagem mediante o uso de estratégias e instrumentos de auto-avaliação</i>» (Ballester et al., 2003: 20) - consiste num percurso «<i>conduzido por aquele que aprende e é um instrumento de construção dos conhecimentos que o aluno precisa adquirir</i>» (Pais e Monteiro, 2002: 44)

Partindo do pressuposto que não há avaliação formativa sem diferenciação, nem diferenciação sem avaliação formativa (Perrenoud, 1999a), pretende-se que esta constitua um processo de «*regulação tanto no sentido de adequação dos procedimentos utilizados pelo magistério às necessidades e progressos dos alunos, quanto de auto-regulação para permitir que os alunos possam ir construindo um sistema pessoal de aprendizado e adquiram a maior autonomia possível*» (Jorba e Samartí, 2003: 25), por outras palavras, «*a avaliação formativa aparece como uma componente necessária de um dispositivo de individualização das aprendizagens e de diferenciação das intervenções e dos meios pedagógicos, e mesmo dos passos de aprendizagem ou dos ritmos de progressão, ou ainda dos próprios objectivos*» (Perrenoud, 1991, cit. por Perrenoud, 1999c: 174).

Para desempenhar esse papel de regulação durante o processo de diferenciação, é preciso que a avaliação esteja presente em todos os momentos em que ocorrem aprendizagens. No início do processo assume um carácter de diagnóstico, em que se detectam dificuldades, interesses, características e modos de aprender dos alunos. Durante o processo assume um carácter essencialmente formativo e formador, em que se planifica o ensino em função dos resultados do diagnóstico e se procede a ajustes sistemáticos, e em que o aluno define percursos individuais de aprendizagem que o

ajudem a superar dificuldades. Finalmente, no fim do processo assume um carácter sumativo para aferir da consecução dos objectivos e para a reformulação do ensino:



(Adaptado de Ballester, 2003: 27)

É essencial que o desenvolvimento do processo de avaliação seja apoiado em instrumentos de registo diversificados que permitam analisar a situação de cada aluno em todas as suas vertentes, contribuindo para que as decisões tomadas pelo professor e pelo próprio aluno tenham como prioridade a sua formação global.

1.5.1. *Concepções dos Alunos sobre Avaliação*

Esta concepção de avaliação não é a de muitos professores e também não é a de muitos alunos. «*Eles vêm um bocadinho com a ideia de que a nota do teste é que dá a avaliação*», «*Eles pensam que como têm Bom num teste e Muito Bom no outro vão ter 5 e depois dentro da sala de aula não fazem as coisas, estão distraídos*» (E1).

Sendo alunos de 5º ano, vindos de um tipo de ensino (1º ciclo) em que o «*teste*», tal como o conhecemos no ensino por disciplinas, não é utilizado como instrumento de avaliação, levanta-se uma questão que nos faz reflectir: Como é que estes alunos podem já ter uma concepção de avaliação, muito praticada nas escolas, em que o teste ou a média dos resultados dos testes constituem a base principal de análise do seu aproveitamento? Como é que estes alunos podem já adquirido a noção de que o professor utiliza unicamente os resultados da avaliação sumativa para determinar o estado das suas aprendizagens e traduzir esses resultados em níveis ou classificações?

É um facto que, na maioria dos casos, são os próprios professores que incutem nos alunos esta importância extrema do teste, enquanto factor determinante do seu aproveitamento. Não sendo directamente os professores, esta «*aprendizagem*» faz-se

através dos colegas mais velhos, dos amigos, dos pais e encarregados de educação, daquilo que se diz da escola e influencia significativamente a forma como o aluno se relaciona com o trabalho escolar e a forma como realiza as suas aprendizagens. Cabe, mais uma vez, ao professor desmistificar estas concepções e mostrar, através das suas práticas, o papel que a avaliação deve ocupar no processo de ensino e aprendizagem:

«(...) se bem que comecemos logo desde o principio do ano a dizer «Olhem cuidado, porque não é só a nota dos testes que conta para a avaliação, para avaliação contam uma série de itens»(...)»

«Eu tento abrir-lhes o leque e mostrar-lhes que «Atenção, não é só a nota dos testes que vos vai dar a nota final, é tudo o que fizerem dentro da sala, todos os trabalhos que eu pedir e o empenho que têm na realização das coisas»(...)»

«(...) tenho de lhes mostrar que não é assim, que a avaliação é uma sumula de coisas onde por acaso até entram os testes(...)» (E1).

1.5.2. Definição de Parâmetros de Avaliação

Os parâmetros de avaliação definem o tipo de actividades e tarefas que os alunos têm de realizar e os seus modos de intervenção no trabalho da aula. A forma como os professores definem estes parâmetros pode ser variada. E5 refere que os parâmetros de avaliação da sua disciplina são combinados com os alunos, o que lhes dá, logo à partida, uma visão da avaliação muito diferente daquela que defendem nas aulas de E1. Este envolvimento dos alunos em todas as fases do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem é, como já referimos, uma forma de os responsabilizar pelo seu desempenho e trabalho e uma forma de desenvolver uma motivação intrínseca, capaz de promover aprendizagens realmente significativas e eficazes. Por seu lado, E2 afirma que *«há alunos [...] para quem os testes não são o elemento de avaliação mais importante»*, o que pressupõe uma diferenciação da importância dos parâmetros estabelecidos em função das características dos alunos. A questão que se põe está relacionada com a forma como o professor fundamenta esta decisão. Que características deve ter um aluno para não ser considerado no seu todo, enquanto indivíduo que aprende, e seja essencialmente avaliado em função das suas aquisições cognitivas, privilegiadas pela avaliação feita através dos testes?

Não podemos deixar de fazer também referência às afirmações de E1 que diz o seguinte: *«(...) Se eu peço uma série de trabalhos que eu acho que são importantes [no PIT] e os garotos perdem tempo com eles, também lhes digo «Vocês vão para casa, vão fazer pesquisas, vão fazer textos, vão ler livros e depois isto tem que ser avaliado» e eu*

dou valor a isso e ponho isso na avaliação (...)». A ênfase dada à primeira pessoa, «... se eu peço...», «... eu acho que são importantes...», «... eu dou valor a isso...», «... ponho isso na avaliação...» evidencia uma forma de avaliar que está totalmente nas mãos do professor, em que os alunos não têm qualquer tipo de intervenção e em que não se reconhecem indícios de diferenciação das experiências de aprendizagem e de individualização de percursos. A importância da avaliação que o professor realiza e das actividades que o aluno desenvolve são completamente relativizadas quando o professor afirma que «os garotos perdem tempo com isso» (E1). Porque é que os alunos devem realizar actividades que o próprio professor considera uma «perda de tempo»? Que relevância têm essas actividades nas aprendizagens que se pretende que o aluno realize? Que importância assume a avaliação resultante da realização destas actividades?

Apesar destas contradições, os professores definem parâmetros de avaliação diversificados, que organizamos da seguinte forma:

- *Parâmetros para avaliar a aquisição e aplicação de conhecimentos:*
 - . realização dos trabalhos de casa (E1, E3)
 - . intervenções orais (E1)
 - . apresentação oral de trabalhos (E1)
 - . concretização de planos individuais de trabalho (E1)
 - . realização de testes (E1, E3)
 - . participação na aula (E3)
 - . realização de trabalho de grupo (E4)
 - . realização de fichas de avaliação (E4, E5)
 - . realização de fichas de trabalho (E4)
 - . desenvolvimento de trabalho na aula (E5)
 - . realização de outros trabalhos e tarefas (E1, E2)
- *Parâmetros para avaliar o empenho e interesse dos alunos:*
 - . apresentação dos materiais necessários à aula (E5)
 - . organização do caderno diário (E5)
- *Parâmetros para avaliar a forma como o aluno está na aula e se relaciona com os outros:*
 - . ajuda prestada aos colegas (E3)
 - . participação na sua vez (E3)
 - . interesse (E3, E4)
 - . comportamento (E4, E5)

- . organização (E5)
- . respeito pelos colegas (E5)
- . desenvolvimento da personalidade (E4)

Há ainda um professor (E4) que refere que avalia o domínio das competências gerais e específicas, pressupondo-se o desenvolvimento de um trabalho *«mais complexo que a passagem de «matérias»*, a preocupação de *«trabalhar e ensinar para que os alunos desenvolvam solidamente competências construídas sobre os saberes e os saberes fazer, sedimentando capacidade e disponibilidade para compreender e agir»* (Roldão, 2003a: 48) e o recurso à observação em acção, já que, segundo Perrenoud (2000b) *«não se pode realmente avaliar as competências de alguém a não ser observando-o»* (p. 148).

A análise global destes parâmetros revela a prática de uma avaliação do processo de aprender e evidencia a preocupação dos professores em avaliar o aluno na sua totalidade e não só enquanto aprendente de *«matérias»*.

1.5.3. Definição de Critérios de Avaliação

Os critérios estabelecem o grau de satisfação dos parâmetros de avaliação e servem para *«situar o aluno em relação ao que é normal no grupo da sua classe»* (Rosales, 1992: 89) e para o situar em relação a si próprio, comparando o seu estado actual de aprendizagem com os seus estados de aprendizagem anteriores. Esta definição de graus diferenciados de concretização dos parâmetros depende das concepções de avaliação do próprio professor.

Em relação aos professores em estudo, podemos incluí-los em dois grupos diferentes. Por um lado, o grupo de professores que define os critérios e os comunica aos alunos, pondo em prática um tipo de avaliação que valoriza as aquisições cognitivas e em que o nível de diferenciação é muito baixo.

«(...) Os critérios [de avaliação] foram propostos por mim (...)» (E2)

«(...) [os critérios de avaliação] são estabelecidos pelo professor (...)» (E2)

«(...) [os critérios de avaliação] são comunicados e discutidos do princípio e vão sendo retomados (...)» (E3).

Por outro lado, o grupo de professores que partilha esta tarefa com os alunos e faz deste envolvimento uma estratégia para contribuir para a sua formação social e pessoal.

Salienta-se ainda o facto que para alguns professores esta decisão é do docente, mas contempla as diferenças entre os alunos ou as diferenças entre turmas.

«(...) [os critérios de avaliação] são iguais para toda a turma (...) o peso que é dado a cada um deles [critérios de avaliação] é que pode ser um bocadinho diferente, conforme os alunos (...)» (E2)

«(...) Depois de ter observado a turma vi, dentro daqueles critérios, sobretudo os comportamentais, aqueles que a turma precisava de trabalhar ainda mais e aos quais devia prestar mais atenção (...)» (E2).

À semelhança do que acontece com os parâmetros de avaliação, os critérios também são diversificados, «(...) Nós temos uma série de critérios de avaliação (...)» (E2) e incluem a avaliação das actividades realizadas no âmbito do plano individual (E2), do trabalho de projecto (E5) e ainda da pontualidade, da organização do caderno diário e da forma como os alunos entram na sala de aula (E2). Os critérios de avaliação das tarefas do plano individual referem-se sobretudo à qualidade e ao rigor do trabalho e ao empenho do aluno, «... como é que organizam a informação ...» (E1), e os que se referem ao trabalho de projecto incidem sobre a consecução de aprendizagens previstas no programa da disciplina, «(...) tinham de fazer uma tabela de frequência, que faz parte do programa, e tinham de incluir um gráfico de barras em que aparecesse o total das respostas e um gráfico comparativo entre rapazes e raparigas (...)» (E5).

Para uma análise mais detalhada do trabalho dos professores, tomemos como exemplo os critérios definidos por E2 e E5 (Figura 9). Tanto num caso como noutro, os critérios de avaliação foram definidos com os alunos e foi elaborada uma ficha de auto-avaliação mensal, que analisaremos mais adiante.

Os critérios para a disciplina de E2 estão formulados de forma mais simples, mais reduzida e os alunos indicam o seu grau de consecução com «*sim sempre*», «*não*» e «*só às vezes (com dificuldade)*». Apesar de não estarem indicados, reconhece-se a existência de parâmetros como a pontualidade, a arrumação da sala de aula, a gestão do material, a realização dos trabalhos de casa, a ajuda aos colegas, a atenção e concentração, a organização do caderno diário, a forma de entrada e saída da sala, o esforço desenvolvido e o conteúdo dos testes e outros trabalhos.

Na sua entrevista, E2 refere a importância que tem para si a forma como os alunos entram na sala de aula, «*para mim é muito importante ter um começo de aula calmo*». Esta necessidade de controlar o barulho que os alunos fazem, como condição essencial para criar um ambiente de trabalho calmo, indispensável ao próprio professor, é referido mais do que uma vez nos critérios que os alunos têm de satisfazer nesta disciplina:

«*Tentei não fazer barulho com a cadeira e outros materiais*»

«Esperei a minha vez para falar»

«Estive atento e concentrado no trabalho»

«Entrei e sai ordenadamente da sala»

(E2)

Fui pontual
Deixei o meu lugar limpo e arrumado
Tentei não fazer barulho com a cadeira ou outros materiais
Trouxe sempre o material necessário
Cumpri a tarefa de que fui responsável
Fiz os trabalhos de casa
Espeiei sempre a minha vez de falar
Ajudei um colega, quando necessário
Estive atento e concentrado no trabalho
Tenho o caderno organizado
Entrei e saí ordenadamente da sala
Esforcei-me por fazer o melhor de que sou capaz
Outros trabalhos
Outras avaliações
Avaliação nos testes
Este mês mereço

(E5)

INTERESSE E EMPENHO	CADERNO DIÁRIO	Está bem organizado e com muito boa apresentação Está bem organizado e com boa apresentação Está organizado mas podia ter melhor apresentação Está desorganizado
	MATERIAL	Trouxe sempre o material necessário para a aula As vezes esqueci-me do material necessário Esqueci-me muitas vezes do material necessário
	ATENÇÃO NAS AULAS	Geralmente estive atento nas aulas Nem sempre estive atento nas aulas Estive desatento muitas vezes
	TRABALHO NAS AULAS	Trabalhei sempre bem As vezes podia ter trabalhado mais e melhor Trabalhei pouco / trabalhei pouco e distrai os colegas
	PLANO INDIVIDUAL DE TRABALHO	Cumpri o meu plano individual de trabalho Cumpri o meu plano mas podia ter trabalhado mais Não cumpri o meu plano de trabalho
	TRABALHOS DE CASA	Fiz sempre os trabalhos de casa Nem sempre fiz os trabalhos de casa Nunca fiz ou raramente fiz os trabalhos de casa
	ASSIDUIDADE E PONTUALIDADE	Fui sempre assíduo e pontual Fui sempre assíduo mas nem sempre pontual Falttei muitas vezes
COMPORTAMENTO E ATITUDES	COLABORAÇÃO COM OS COLEGAS	Em trab. a pares ou de grupo participei bem e ajudei os colegas Em trab. a pares ou de grupo participei razoavelmente Participei pouco no trab. com os colegas
	COMPORTAMENTO E RESPEITO PELOS OUTROS	Não perturbei os trabalhos da turma e respeitei sempre os colegas e a professora As vezes perturbei as aulas / Nem sempre respeitei os colegas e a professora Perturbei muitas vezes as aulas e não respeitei os outros Espeiei sempre a minha vez de falar sem interromper Nem sempre espeiei pela minha vez de falar Interrompi muitas vezes os meus colegas / a aula
	ARRUMACÃO E LIMPEZA DO LUGAR	Deixei sempre o lugar limpo e arrumado Nem sempre deixei o lugar limpo e arrumado
	TAREFAS	Este mês tive tarefa e cumpri sempre Este mês tive tarefa mas nem sempre cumpri
	TESTES E OUTROS TRABALHOS	Tive Muito Bom Tive Bom Tive Suficiente Tive Insuficiente
CONHECIMENTOS E CAPACIDADES	O MEU ESFORÇO	Esforcei-me por fazer o melhor de que sou capaz.
	AVALIAÇÃO DO MÊS	Este mês mereço MUITO BOM Este mês mereço BOM Este mês mereço SUFICIENTE Este mês mereço INSUFICIENTE
	AVALIAÇÃO FINAL DO PERÍODO	

Figura 9. Critérios de avaliação definidos por E2 e E5

De acordo com E2, o peso dado aos critérios de avaliação foi estabelecido pelos alunos:

«(...) Destes critérios são eles que escolhem aqueles que acham que são mais importantes, tendo em vista a avaliação de final do mês (...)»

«(...) Ai [para a avaliação mensal] também tentaram acordar as condições que era preciso satisfazer para cada aluno ter no fim do mês um Suficiente, um Bom ou um Muito Bom (...)»

«(...) Não é fácil, eles ali [na definição de pesos a atribuir aos critérios de avaliação mensal] tiveram que trabalhar duas coisas. Tiveram que pôr condições para a satisfação dos critérios que escolheram como mais importantes, três, no máximo quatro, no total são aí à volta de dez, doze e depois tiveram que decidir o que fazer com os restantes (...)»

«(...) eles dizem que nos três [critérios de avaliação] mais importantes para se ter Satisfaz um dos critérios pode estar negativo, mas que os outros têm que estar positivos. Em relação aos restantes só aceitam, por exemplo, um ou dois negativos (...)» (E2).

A relação entre o que E2 diz em relação à forma como se chega à atribuição qualitativa mensal de «Muito Bom», «Bom» e «Suficiente» em que, por exemplo, «um dos critérios pode estar negativo, mas os outros têm de estar positivos», e as notações que os alunos utilizam para assinalar a consecução dos critérios («Sim», «Às vezes (com dificuldade)» e «Não»), não é clara para um observador externo e questionamos se será suficientemente clara para os alunos. «Às vezes (com dificuldade)» é uma apreciação positiva ou negativa?

Já referimos as vantagens de partilhar e envolver os alunos em todas as fases do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, mas o professor assume um papel fundamental na clarificação daquilo que a escola pretende que aprendam e na forma como devem decorrer essas aprendizagens. É indispensável que o professor garanta um espaço de troca de ideias e debate com os alunos, que ajude na tomada de decisões, mas é preciso também que tudo isso seja feito de forma muito clara e simples, dependendo da idade dos jovens. Só através da clarificação do que se pretende e da garantia de transparência das regras e das condições de desempenho que se espera que o aluno satisfaça, se pode contribuir para que a sua participação neste processo seja feita de forma consciente e responsável.

Por seu lado, E5 apresenta uma lista mais estruturada, em que indica os parâmetros gerais de avaliação, «Interesse e Empenho», «Comportamento e Atitudes» e «Conhecimentos e Capacidades», organizados em parâmetros mais específicos, para os quais foram definidos os respectivos critérios de consecução. Os alunos indicam o seu desempenho através das menções de Muito Bom «MB», Bom «B» e Suficiente «S».

A leitura desta lista de parâmetros e critérios de avaliação é mais clarificadora do desempenho que se pretende dos alunos, permitindo mesmo avaliar as diferentes áreas de intervenção de forma isolada, caso seja necessário. Observando esta lista podemos perfeitamente analisar o desempenho dos alunos no que diz respeito, por exemplo, ao «*Comportamento e Atitudes*», podendo caracterizar a turma só nesta vertente.

Em última análise e como afirma Zabala (1998), «*é necessário que os alunos conheçam e se apropriem dos critérios que os professores utilizam para avaliá-los. Que possam conhecer desde o princípio o que se quer deles, que sentido tem este objectivo, de que meios de ajuda disporão, que pautas e instrumentos são utilizados para conhecer as suas aprendizagens e que critérios avaliativos serão aplicados*» (p. 104).

1.5.4. Modalidades de Avaliação

«*Assim como se estabelece um plano de desenvolvimento e sequência de ensino-aprendizagem, em consonância com os objectivos e conteúdos curriculares definidos, também se deve formular um plano de avaliação da aprendizagem pretendida*» que facilite «*o aperfeiçoamento do plano e do programa de ensino elaborados*» (Ribeiro, 1990: 170) por parte do professor (Avaliação Formativa) e o ajuste de estratégias definidas aos modos diferenciados de aprender e às dificuldades de aprendizagem por parte dos alunos (Avaliação Formadora).

Para se obter «*informação sobre o andamento do processo de ensino-aprendizagem e sobre o que os alunos vão aprendendo, como referencial para adequar a acção educativa*» (Onrubia, 2002: 128), é indispensável que se planifiquem momentos e situações de avaliação diversos e variados e se utilizem instrumentos também diversificados.

Recorre-se à avaliação realizada pelo professor e pelo grupo-turma (hetero-avaliação) como forma de concretizar a vertente social da aprendizagem e à auto-avaliação, que «*consiste na regulação do processo de aprendizagem pelo próprio aluno; permite antecipar as operações a realizar para que determinada aprendizagem se verifique; permite ainda a identificação dos erros de percurso e a procura de soluções adequadas e/ou alternativas*» (Pais e Monteiro, 2002: 28).

De acordo com os professores entrevistados, os alunos fazem a sua auto-avaliação a partir dos parâmetros inicialmente definidos (E5) e expressam a sua opinião de forma bem fundamentada (E2). A hetero-avaliação também é prática da maioria

destes professores, aproveitando o conhecimento que os alunos têm sobre os colegas (E4, E5) e promovendo a troca de ideias e de juízos avaliativos que ajudam a caracterizar o desempenho de cada aluno e, ao mesmo tempo, desenvolvem o espírito crítico e o sentido de justiça e responsabilidade na participação da vida do grupo.

Os professores avaliam os alunos através da observação directa (E1, E2), que permite a recolha de informação enquanto a aula decorre, adequam o tipo de avaliação que realizam às características dos alunos (E2) e incluem momentos de avaliação sumativa no seu plano de avaliação (E3, E5). Este tipo de avaliação, que incide mais nos produtos dos alunos do que nos processos de aprendizagem, é ainda aproveitada pelo professor (E5) para desenvolver um trabalho posterior que visa superar dificuldades, dando nova oportunidade aos alunos para melhorarem o seu aproveitamento.

«(...) Qualquer ficha de avaliação ou qualquer trabalho que eles desenvolvem, se o resultado não for tão bom quanto eu esperava ou quanto eles esperavam, têm sempre hipótese de repetir (...)» (E5).

Esta forma de otimizar as potencialidades da avaliação formativa enquadra-se perfeitamente num quadro de pedagogia diferenciada, em que o objectivo principal é colocar a avaliação ao serviço das aprendizagens e do aluno, de forma a que este possa regular o seu percurso individual e, aproveitando o erro como forma de aprender, possa contribuir para o desenvolvimento efectivo das suas aprendizagens.

A avaliação formativa é assim a modalidade de avaliação que os professores consideram dominante nas suas práticas (E5), porque é aquela que deve ser privilegiada no 2º ciclo e na escolaridade básica (E3). De facto, e de acordo com Abrantes (2001), o *«encorajamento e apoio à adequação e diversificação de práticas de avaliação parece ser, hoje, o essencial nesta perspectiva de consistência com o currículo»*, nomeadamente através da *«ênfase no carácter formativo da avaliação»* (p. 57).

1.5.5. Finalidades da Avaliação

As finalidades da avaliação de carácter formativo, apontadas por E3, são perspectivadas em relação ao professor e em relação ao aluno. Para o professor, avaliar é uma forma de *«saber o que mais se deve fazer para que os objectivos sejam alcançados»*, de *«contribuir para que as coisas corram bem, não é propriamente se é 3, se é 4»* e para fazer *«com que não haja conflitos»* (E3). Na perspectiva dos alunos, avaliar é uma forma de *«perceber o que se pretendia com aquela unidade de trabalho»*

e é uma forma de regular *«aquilo que aprendem para depois poderem avançar e terem até gosto por aprender»* (E3).

Salienta-se o facto de que esta enumeração de finalidades da avaliação é referida pelo professor (E3) que assume que não avalia ou que avalia informalmente cada situação, com o objectivo de fazer com que as coisas corram o melhor possível. O acto de avaliar funde-se no processo de ensino e aprendizagem, especialmente quando há diferenciação, e exige o recurso a técnicas e instrumentos de registo diversos e rigorosos. Estes procedimentos não são, por isso, compatíveis com uma avaliação informal ou com a ausência de avaliação.

1.5.6. Periodicidade da Avaliação

Apesar da auto-avaliação ser referida pela maioria dos professores como estratégia para envolver os alunos no processo de aprendizagem e como forma de contribuir para a sua melhoria, a frequência com que é feita e os momentos do processo em que ocorre são diferentes.

Por um lado, E3 e E4 referem que a auto-avaliação é feita no final de cada período, ou seja, aquando da decisão do nível global a atribuir aos alunos. Numa perspectiva de diferenciação pedagógica, questionamos a eficácia e a utilidade desta avaliação, que não sendo feita a tempo de detectar dificuldades e definir estratégias de remediação e superação de dificuldades, só serve, muitas vezes, para fundamentar a avaliação do professor, especialmente quando o nível a atribuir ao aluno é inferior a três. Será que esta auto-avaliação, realizada no final do período, irá produzir efeitos na aprendizagem no período lectivo subsequente?

Por outro lado, E5 refere que a auto-avaliação realizada pelos alunos é mensal, *«é sempre na última aula do mês ou na primeira do mês seguinte»* (E5). Esta opção é mais compatível com os objectivos da diferenciação, uma vez que os alunos vão avaliando os seus percursos de aprendizagem de forma a poderem, atempadamente, definir estratégias que permitam ir melhorando as suas actuações e orientando o seu trabalho. *«Ao fazer a sua auto-avaliação cada aluno toma consciência do seu percurso e das suas capacidades, bem como do que há a alterar, comprometendo-se perante o grupo e contando com a ajuda dos outros para ultrapassar dificuldades, num clima de estímulo e cooperação»* (Pires, 2003: 57).

Esta avaliação mensal, realizada por E5, visa não só a apreciação do aluno em relação ao trabalho que desenvolveu, mas tem também como objectivo fazer um

balanço colectivo do trabalho já realizado, que permite orientar o professor e os alunos para o cumprimento do programa da disciplina:

«(...) Temos um momento em que fazemos o balanço do trabalho em colectivo (...))

«(...) De vez em quando preciso de fazer estes pontos de situação (...))

«(...) Sempre que acabamos de trabalhar um determinado assunto, nós fazemos o ponto da situação (...)) (E5).

Este balanço, feito com os alunos, surge na sequência de uma planificação também realizada conjuntamente e, através do registo num mapa colectivo (Figura 10), permite aferir do cumprimento dos conteúdos programáticos no grupo-turma.

«(...) Então temos um momento de balanço em que lemos a tal folhinha com o programa em voz alta e em colectivo, ponto por ponto, para verificarmos se, de facto, trabalhamos aqueles assuntos (...)) (E5).

Permite ainda que cada aluno possa, individualmente, tomar consciência dos temas que já domina melhor e daqueles que precisam de ser mais trabalhados.

«(...) Individualmente eles também vão vendo quais são os temas que já dominam melhor e aqueles que ainda não perceberam tão bem (...)) (E5).

MATEMÁTICA – 5º ano	
O que temos de ficar a saber	
Tema 1: Sólidos Geométricos	
Identificar e descrever sólidos geométricos	
Distinguir um poliedro de um não poliedro	
Identificar o número de faces, vértices e arestas de um poliedro	
Distinguir um prisma de uma pirâmide	
Classificar polígonos quanto ao número de lados	
Descobrir o nº de faces laterais, de arestas e de vértices de um prisma através da base	
Descobrir o nº de faces laterais, de arestas e de vértices de uma pirâmide através da base	
Construir modelos de sólidos geométricos a partir de planificações dadas	
Descobrir, experimentalmente, planificações da superfície do cubo e do paralelepípedo	
Desenhar em perspectiva o cubo, o prisma quadrangular e o paralelepípedo	
Jun 21/007	100 B
Tema 2: Números inteiros e decimais	
Representar números inteiros utilizando algarismos	
Fazer a leitura de números inteiros	
Identificar as classes e as ordens de um número (no Sistema de Numeração Decimal)	
Representar números decimais utilizando algarismos	
Fazer a leitura de números decimais	
Representar números inteiros e números decimais numa semi-recta	
Usar os símbolos > e < na comparação de números inteiros e decimais	
Ordenar números por ordem crescente e por ordem decrescente	
Representar conjuntos de números em extensão e em compreensão	
Jun 9/002	100 S
Tema 3: Adição, Subtração e Perímetro	
Utilizar o vocabulário relativo à operação adição (parcelas e soma ou total)	
Utilizar as propriedades da adição para simplificar o cálculo escrito ou mental	
Utilizar o vocabulário relativo à operação subtração (aditivo, subtrativo, resto ou diferença)	
Resolver jogos de números (Exemplos: $__ + 20 = 45$ // $__ - 20 = 30$ // $65 - __ = 55$)	
Fazer a estimativa de somas ou diferenças	

Figura 10. «Checklist» com os conteúdos do Programa de E5

Este balanço constitui uma rotina da aula que os alunos reconhecem como sendo válida e útil e integram-na perfeitamente no processo de funcionamento da disciplina.

«(...) Eles já sabem que é assim [que se tem de fazer o ponto da situação em relação ao programa] e, às vezes, nem é preciso eu dizer (...)» (E5).

É um procedimento que *«ajuda a tomar consciência do que já foi cumprido e do que ainda falta fazer e, conseqüentemente, tomam-se decisões sobre actividades, conteúdos ou projectos a incorporar nos planos de acção seguintes»* (Pires, 2003: 32).

Esta interacção estreita e contínua entre as fases de planificação e avaliação das aprendizagens é fundamental para que o processo de ensino e aprendizagem seja algo realmente dinâmico e susceptível de sofrer as reformulações necessárias que permitem *«chegar a cada um»* (E5) e fazer *«com que todos avancem»* (E3).

É também feita referência à avaliação que o professor realiza diariamente (E3, E4) e que, neste caso, incide sobre o comportamento dos alunos na aula. Esta informação, registada em folha própria, destina-se à directora de turma, cuja acção é aqui considerada como factor principal de influência no controle e gestão da relação entre os alunos e os professores da turma.

1.5.7. Dispositivos de Avaliação

Os dispositivos de avaliação são fundamentais e têm de ser diversificados e adequados aos objectivos e à natureza das aprendizagens. *«O professor deverá diversificar os seus instrumentos de recolha de informação, de forma a ser possível obter uma avaliação global dos alunos»* (Pais e Monteiro, 2002: 53). Estes dispositivos são *«extremamente úteis porque aliviam a memória do professor e facilitam informação objectiva a qualquer momento»* (Pujol, 2003: 133).

A tipologia dos instrumentos que o professor utiliza depende do tipo de avaliação que põe em prática e, também, do grau de envolvimento dos alunos no processo.

Os professores entrevistados referem a utilização de dispositivos de avaliação variados:

- Plano Individual de Trabalho
- Grelhas para avaliação final do período
- Grelhas para todos os registos de avaliação
- Lista de verificação do programa
- Ficha de auto-avaliação mensal

Referem ainda a utilização de instrumentos de verificação/regulação que são comuns a todos os professores, mas um dos professores (E3) refere que não faz registos de avaliação.

PLANO INDIVIDUAL DE TRABALHO

Disciplina: **MATEMÁTICA**

Mês: Maio

Nome: Natilde

Nº _____ Ano/Turma _____

O que penso fazer

Quant.

Fichas de Trabalho	Fichas do Fichero (auto-correctivo)	6
	Exercícios do Livro de Exercícios	0
	Exercícios do Manual	0
	Exercícios de outros livros	0
	Fichas de Fichero	

O que fiz

Assinaturas:

Total

(indica o nº das fichas ou páginas e nº dos exercícios)

H-3	U-5	F-2	U-2	H-4	F-4	F-4	H-25	H-20	0
74									3
H-4	H-14	20							3

Outras Atividades	Inventar Problemas	0
	Inventar Jogos	0
	Estudar tabuadas	0

2	3	11							3

Projecto

Título: _____

Projecto individual ... _____

Projecto de Grupo ... _____

(_____ Nome _____)

O que vou (vamos) fazer:

Balanco:

Tarefa

A minha tarefa este mês:

CUMPRI _____

NÃO CUMPRI _____ Não tive tarefa X

Auto-avaliação do trabalho realizado no mês :

Cumpri _____

Não cumpri _____

Ultrapassei X

Tive dificuldades _____

Figura 11. Plano Individual de Trabalho de E5

O Plano Individual de Trabalho (Fig. 11) que já tinha sido referido como instrumento fundamental na planificação do trabalho, surge agora como dispositivo de uma avaliação em que os alunos assumem um papel importante na definição e construção de percursos individualizados de aprendizagem. Cada aluno faz um *«balanço quantitativo do seu trabalho (confronta o planeado com o realizado, servindo-lhe o planeado como uma espécie de lista de verificação), tece a seguir juízos de valor mais globais sobre esse trabalho (que podem incluir uma apreciação não só*

do trabalho realizado, mas também do trabalho planeado, isto é, da adequação do que planeou à realidade das suas capacidades e necessidades) e perspectiva, eventualmente, o trabalho a realizar para ultrapassar dificuldades surgidas» (Pires, 2003: 46).

A análise deste Plano Individual de Trabalho permite verificar que entre as colunas «O que penso fazer» e «O que fiz» existe uma discrepância entre os números das actividades indicadas pela aluna, o que significa que conseguiu superar as suas expectativas e conseguiu realizar mais actividades do que tinha inicialmente previsto.

Esta constatação, que também é feita na aula com o professor e com a turma, leva o aluno a reflectir sobre as razões que o levaram ao cumprimento ou não do seu plano, que é expressa através de uma síntese descritiva (Figura 12).

A minha opinião sobre o meu trabalho do mês:

Eu na minha opinião acho que Trabalhei muito bem para tão poucas aulas. Esforcei-me no plano e consegui ultrapassar. Estou contente consigo!

Assinatura: Marilda
Data: 26/5/03

Figura 12. Plano Individual de Trabalho de E5 (verso)

O papel fundamental que este instrumento de avaliação assume no processo de aprendizagem é reforçado por E5 quando afirma que:

«(...) O PIT tem outra função muito importante que é de regulação (...)»

«(...) Este instrumento é o número um em termos de avaliação (...)»

«(...) A questão do PIT é muito importante em termos de regulação de forma a que os alunos possam ver o que, de facto, conseguem fazer (...)» (E5).

Nesta linha, de uma avaliação em que o aluno assume um papel central avaliando o seu trabalho e o seu nível de desempenho, é ainda referida a importância da lista de verificação do programa (Figura 10). Além do mapa que está afixado na sala de aula, cada aluno tem uma folha individual onde faz os seus registos.

«(...) Cada um deles fica com uma folhinha [do programa] que também é ampliada e afixada na sala (...)»

«(...) Na folhinha deles, à frente de cada um dos assuntos, existem duas colunas, uma que diz «Já sei» e outra que diz «Ainda tenho dúvidas» (...)» (E5).

Ao preencher estas colunas o aluno toma consciência dos assuntos que ainda precisa de estudar e serve-se dessa informação para fazer a sua planificação no Plano Individual e para desenvolver um trabalho mais intenso de treino e consolidação nas aulas destinadas ao estudo autónomo.

Nesta lista de verificação são ainda registados os resultados da avaliação sumativa de cada um, permitindo que os alunos e o professor tenham uma visão contextualizada do aproveitamento geral da turma. Esta visão geral do aproveitamento facilita o conhecimento do professor em relação aos alunos que, tendo mais dificuldades, estão mais atrasados e necessitam de mais apoio durante as aulas de estudo autónomo.

«(...) Na lista de verificação do programa, além de darmos baixa do que já foi aprendido, indicamos também as notas que eles tiveram ou em fichas de avaliação ou em trabalhos (...)» (E5).

A MINHA AVALIAÇÃO MENSAL NA DISCIPLINA DE MATEMÁTICA

NOME: Luís N.º 11 Turma 11

		2.º Período			3.º Período		
		J	F	M/A	M/A	J	
INTERESS E EMPENHO	CADERNO DIÁRIO	Está bem organizado e com muito boa apresentação					
		Está bem organizado e com boa apresentação		B	B	B	
		Está organizado mas podia ter melhor apresentação					
		Está desorganizado					
	MATERIAL	Trouxe sempre o material necessário para a aula		MB	MB	MB	
		As vezes esqueci-me do material necessário					
COMPORTAMENTO E HABILIDADES	ATENÇÃO NAS AULAS	Geralmente estive atento nas aulas		B	B	B	
		Nem sempre estive atento nas aulas					
		Estive desatento muitas vezes					
	TRABALHO NAS AULAS	Trabalhei sempre bem		B	B	B	
		As vezes podia ter trabalhado mais e melhor					
		Trabalhei pouco / trabalhei pouco e distrai os colegas					
COMPORTAMENTO E HABILIDADES	PLANO INDIVIDUAL DE TRABALHO	Cumprí o meu plano individual de trabalho		B	B	B	
		Cumprí o meu plano mas podia ter trabalhado mais					
		Não cumprí o meu plano de trabalho					
	TRABALHOS DE CASA	Fiz sempre os trabalhos de casa		B	B	B	
		Nem sempre fiz os trabalhos de casa					
		Nunca fiz ou raramente fiz os trabalhos de casa					
COMPORTAMENTO E HABILIDADES	ASSIDUIDADE E PONTUALIDADE	Fui sempre assíduo e pontual		MB	MB	MB	
		Fui sempre assíduo mas nem sempre pontual					
		Faltiei muitas vezes					
	COLABORAÇÃO COM OS COLEGAS	Em trab. a pares ou de grupo participei bem e ajudei os colegas		B	B	B	
		Em trab. a pares ou de grupo participei raramente					
		Participei pouco no trab. com os colegas					
COMPORTAMENTO E HABILIDADES	COMPORTAMENTO E RESPEITO PELOS OUTROS	Não perturbei os trabalhos da turma e respeitei sempre os colegas e a professora		B	B	B	
		As vezes perturbei as aulas / Nem sempre respeitei os colegas e a professora					
		Perturbei muitas vezes as aulas e não respeitei os outros					
		Esperci sempre a minha vez de falar sem interromper		B	B	B	
		Nem sempre esperei pela minha vez de falar					
		Interrompi muitas vezes os meus colegas / a aula					
COMPORTAMENTO E HABILIDADES	ARRUMACÃO E LIMPEZA DO LUGAR	Deixei sempre o lugar limpo e arrumado		MB	MB	MB	
		Nem sempre deixei o lugar limpo e arrumado					
	TAREFAS	Este mês tive tarefa e cumprí sempre		B	B	B	
		Este mês tive tarefa mas nem sempre cumprí					
	COMPORTAMENTO E HABILIDADES	TESTES E OUTROS TRABALHOS	Tive Muito Bom		B	B	B
			Tive Bom				
		Tive Suficiente					
		Tive Insuficiente					
O MEU ESFORÇO		Esforcei-me por fazer o melhor de que sou capaz		B	B	B	
AVALIAÇÃO DO MÊS		Este mês mereço MUITO BOM		B	B	B	
		Este mês mereço BOM					
		Este mês mereço SUFICIENTE					
		Este mês mereço INSUFICIENTE					
AVALIAÇÃO FINAL DO PERÍODO		L11					

Figura 13. Ficha de avaliação mensal de E5

A ficha de avaliação mensal, que já referimos a propósito da definição de critérios de avaliação, é também indicada como um instrumento de regulação das aprendizagens dos alunos (Figura 13).

O preenchimento desta ficha implica uma reflexão por parte do discente sobre a forma como decorreu o seu trabalho, que é expressa através de uma notação qualitativa e de um comentário avaliativo do seu desempenho que a complementa (Figura 14).

COMO CORREU ESTE MÊS
E O QUE DEVO FAZER PARA MELHORAR NO PRÓXIMO

	A minha opinião	Opinião da professora
JAN.	Acho que este mês correu bem mas também acho que estou a exagerar nos MB. Trabalhei bem. Data: 05/01/03 Assinatura: <i>Jaés</i>	Muito exageramos nos MB quando isso tem a ver com o nosso esforço. E tu tens sido uma aluna muito orgulhosa! ué. Parabéns. <i>Jhy</i>
FEV.	Este mês correu normalmente. Isto é, bem nas o problema 2 foi o Trabalho de grupo. Trabalhei bem. Data: 05/02/03 Assinatura: <i>Jaés</i>	Concordo. Foi pena não se terem organizado bem na 1ª aula em que o grupo trabalhou no Projecto. <i>Jhy</i>
MARÇO e ABRIL	Este mês se óptimo, principalmente no P.T.T. <i>Jaés</i> Data: 05/03/03 Assinatura: <i>Jaés</i>	Parabéns. <i>Jhy</i> (3/4/2003)
ABRIL e MAIO	Estes meses correram bem. O teste foi a única coisa a correr mal. Estou a melhorar! Data: 05/05/03 Assinatura: <i>Jaés</i>	
JUNHO		

Figura 14. Ficha de avaliação mensal de E5 (verso)

Neste caso, e tendo como base os parâmetros que orientam o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, a aluna atribui quase sempre «MB» (Muito Bom) ao grau máximo da sua consecução. No período que se reporta aos meses de

Janeiro a Maio, a aluna considera que o trabalho correu muito bem, especialmente o que foi realizado no seu Plano Individual. As dificuldades encontradas referem-se ao trabalho de grupo e ao teste realizado.

Salienta-se a importância aqui assumida pelo *feedback* dado pelo professor e a influência que este pode ter sobre o aluno. «*Todo o feedback é formador [...] visto que contribui para a regulação das aprendizagens*» (Perrenoud, 1999a: 107). É através dos comentários individualizados do professor que os alunos recebem conselhos para tirar maior proveito das actividades de estudo, incentivos para continuar a trabalhar e melhorar a sua aprendizagem, pistas para reorientação do trabalho, indicações de conteúdos para estudar mais e melhor e reconhecimento pelo seu esforço e empenho, mesmo quando o professor escreve apenas «*Parabéns!*».

Todos os professores referem a utilização de grelhas para registo de informação, umas destinadas à avaliação de final de período (E1) e outras que se destinam ao registo de todas as informações sobre os alunos (E2, E3, E4, E5). No caso de E5, este registo (Figura 15) permite controlar o trabalho realizado pelos alunos e permite ainda verificar, por exemplo, se o seu estudo está a incidir só sobre um conteúdo, em detrimento de outros que são igualmente importantes.

MATEMÁTICA - Trabalho dos alunos / 5.ª

↓

(PLANO INDIVIDUAL DE TRABALHO - Meses de Maio)

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31
TEMAS AUTO-DIRECTIVOS / MANUAL 6.º GRADUADO em EXERCÍCIOS																																
FICHAS:	M1																															
	M2																															
	M3																															
	M4																															
	M5																															
	M9																															
	F1																															
	F2																															
	F3																															
	F4																															
C. EXERCÍCIOS	1. 49																															
	1. 36																															
	1. 37																															
	1. 38																															
	1. 39																															
MANUAL	1. 182																															
	22																															
FICHAS	M10																															
	M19																															
	M20																															
	M21																															
	M22																															
	M23																															
	M24																															
CÁLCULO MENTAL	M25																															
	M26																															
	M27																															

Figura 15. Ficha de registo dos trabalhos dos alunos (E5)

Estes professores utilizam ainda uma ficha colectiva onde registam informação sobre o comportamento, sobre a realização dos trabalhos de casa e sobre o empenho no trabalho realizado nas aulas das várias disciplinas.

Finalmente um dos professores (E3), apesar de afirmar *«Faço todos os registos em grelhas»*, refere também ter muitos anos de serviço e pouca paciência para registos. É um professor que confia muito na *«sua cabecinha»* e os alunos não têm nem recebem muitos registos de avaliação, já que o *feedback* lhes é dado através de comentários informais. Várias questões se levantam em relação à fiabilidade, fidelidade, transparência e grau de subjectividade destes juízos de valor emitidos para vinte alunos, baseados em informações que o professor diz que não regista.

1.5.8. Finalidades dos Dispositivos de Avaliação

São várias as finalidades que os professores atribuem aos dispositivos que utilizam para avaliar os alunos:

- Servem para acompanhar o trabalho desenvolvido na turma:

«(...) [nos guiões] faço um comentário sobre a maneira como os pares trabalharam (...)» (E2)

«(...) [Com o registo colectivo pretendo] ter uma noção do trabalho que a turma faz no colectivo (...)» (E5)

«(...) [O registo colectivo] permite-me também perceber quais são os assuntos que eles estão a abarcar mais (...)» (E5)

- Servem para regular o trabalho dos alunos com mais dificuldades:

«(...) [O registo colectivo] dá para ver se os alunos que eu sei que têm mais dificuldades só estão a trabalhar um determinado assunto quando eu sei que precisam de trabalhar outros (...)» (E5)

- Servem para a turma se auto-regular:

«(...) aquele registo colectivo acaba por ter outra função, serve também para eles se controlarem mutuamente no bom sentido (...)» (E5)

- Servem para o professor se orientar:

«(...) Às vezes é preciso fazer o ponto da situação e se eu não tivesse este registo não o conseguia fazer (...)» (E5)

Todas estas finalidades apontam para a valorização de uma avaliação de processo e não só de produtos da aprendizagem e reflectem a intenção de acompanhar o trabalho dos alunos e de detectar e apoiar os que têm mais dificuldades. Na perspectiva

dos alunos, os dispositivos utilizados servem para que a turma em geral e cada aluno em particular auto-regule as suas aprendizagens.

Esta posição dos professores em relação às finalidades dos dispositivos de avaliação que utilizam enquadra-se num contexto de avaliação formativa que, envolvendo professores e alunos, torna o processo mais aberto e transparente e fundamenta melhor e dá mais consistência às decisões tomadas.

1.5.9. Funções da Avaliação

«A função mais relevante da avaliação durante o periodo de educação básica e obrigatória é a função pedagógica, entendida como o uso de informações e dos juízos avaliativos para tomar decisões relacionadas com a melhor organização e desenvolvimento dos processos educativos» (Coll e Onrubia, 2003: 150), convertendo-se num instrumento essencial para a adequação e diversificação do currículo, como forma de responder às diferenças entre os alunos.

Cardinet (1983, cit. por Perrenoud, 2004) refere três funções principais da avaliação: regulação, certificação e orientação. As opiniões dos professores entrevistados integram-se, sobretudo, nas funções de regulação e orientação e a sua análise resultou no quadro seguinte:

<p><i>Função Reguladora da Aprendizagem</i></p>	<p><i>«(...) Nos testes, por exemplo, vejo se houve um assunto que foi muito mal trabalhado e vejo que quase toda a gente falhou, eu digo «Pronto, este assunto não está bem, isto não foi bem estudado, nota-se perfeitamente que este assunto não foi bem trabalhado» (...)» (E1)</i></p> <p><i>«(...) Se nalguns aspectos o trabalho não tiver corrido muito bem, então reforço, insisto, volto a trabalhar o mesmo, às vezes a propósito de outro conteúdo, mas reforço sempre (...)» (E2)</i></p> <p><i>«(...) Comento sempre, faço as correcções com eles e comento o que eles fizeram. Às vezes até individualmente, quando digo «Olha, não fizeste assim...» (...)» (E1)</i></p> <p><i>«(...) Já me têm chamado a atenção para aspectos a melhorar, mas quando eu reforço isso também, no mês seguinte já tomam a iniciativa de me dizer «Veja lá se eu agora não estou melhor nisto?» (...)» (E2)</i></p> <p><i>«(...) Há alunos que sabem que se calhar têm que insistir neste ou naquele item, que têm que trabalhar mais, têm que ir ao livro ver naquela página ou ver aquele exercício que nós fizemos (...)» (E3)</i></p> <p><i>«(...) Alguns vão percebendo que trabalharam pouco e que podiam ter trabalhado mais (...)» (E5)</i></p> <p><i>«(...) Estou-me a lembrar de dois alunos que escreveram o seguinte «Eu cumpro o meu plano, mas sei que podia ter feito mais» e, em termos educativos, eu acho que isto é muito importante (...)» (E5)</i></p>
---	--

Função Orientadora da Aprendizagem	<p>«(...) Às vezes dou umas dicas «Olha, vê lá como é que estás a pensar aqui, experimenta fazer assim» para permitir que eles próprios consigam e tenham mais segurança na altura da partilha com a turma (...)» (E5)</p> <p>«(...) Já tem havido casos em que depois das avaliações eu recomendo-lhes que façam determinados exercícios (...)» (E2)</p> <p>«(...) Há alturas em que temos de dizer «Isso assim não dá» ou «Isto não é maneira de fazer» (...)» (E3)</p> <p>«(...) [O resultado da avaliação] interfere na planificação vindo, por exemplo, materiais que usei e que precisam de ser reformulados (...)» (E2)</p>
------------------------------------	--

Enquanto dispositivo de regulação os professores avaliam para:

- Verificar se há conteúdos mal trabalhados ou mal aprendidos;
- Fazer um trabalho de recuperação posterior;
- Chamar a atenção dos alunos que não estão a trabalhar;
- Ajudar os alunos a tomar consciência que podem fazer mais e melhor.

Esta regulação visa essencialmente detectar falhas que não facilitam a aprendizagem, que implicam o reforço do ensino por parte do professor e a insistência no treino de alguns conteúdos por parte dos alunos. É igualmente importante o facto que, através desta regulação, os alunos tomam consciência do seu nível de empenho e esforço na realização das tarefas de aprendizagem e, muitas vezes, reconhecem que podem fazer mais e melhor.

A vertente orientadora da avaliação permite:

- Desenvolver a auto-estima e a auto-confiança dos alunos;
- Indicar aos alunos estratégias e actividades que permitam melhorar as aprendizagens;
- Chamar a atenção dos alunos para o que estão a fazer errado e dar-lhes pistas de superação de dificuldades;
- Reformular a planificação do professor, nomeadamente, em relação aos materiais pedagógicos utilizados.

A fronteira entre estas duas funções não é clara já que se regula para orientar e a própria orientação é uma forma de regulação, mas o objectivo principal é tornar o aluno mais responsável e autónomo na definição, concretização e avaliação do seu percurso individual.

«(...) Aprendem que a partir do momento em que se responsabilizam por alguma coisa, se conseguirem cumprir e se tiverem consciência de que estão a fazer o melhor que podem, então estão a desenvolver responsabilidade e autonomia (...)» (E5)

Neste contexto, os comentários feitos pelos professores são ansiosamente esperados pelos alunos, «(...) *começo logo a notar é que eles têm curiosidade em ter de volta a folha que é para verem o que o professor escreveu (...)*» (E2), não só porque levam em conta a opinião do professor, mas também porque «(...) *qualquer miúdo desta idade reage bem a um estímulo positivo (...)*» (E3).

E5 refere ainda a necessidade de rigor por parte do professor no *feedback* que dá aos alunos, como forma de incutir neles o carácter sério deste processo e levá-los também a actuar com seriedade.

É feita ainda referência ao controle semanal sobre o comportamento dos alunos que, de acordo com E4, provoca uma coacção psicológica positiva, levando-os a assumir um comportamento correcto na aula. É questionável esta medida para manter os alunos «*bem comportados*». Na nossa opinião, a indisciplina na sala de aula é, essencialmente, controlada pela selecção de estratégias de aprendizagem e de procedimentos de avaliação adequados, cuja planificação e concretização envolva os alunos, e pela definição conjunta de regras de actuação e convivência no grupo, que contribuam para anular os factores de perturbação (Amado, 2000).

1.5.10. Progressão nas Aprendizagens

As referências à progressão destes alunos são todas feitas por E4 que salienta a evolução do aluno do Ensino Especial, que já revela ter espírito crítico, se integrou na turma e participa nas actividades da aula. Os alunos que revelam mais dificuldades também fizeram a sua integração na turma e, progressivamente, vão-se tornando mais autónomos, especialmente um aluno que no início se recusava a escrever, mas agora já vai escrevendo ainda que com uma caligrafia muito feia.

No geral, a turma melhorou o seu comportamento, os alunos melhoraram a relação entre si (não havendo alunos que se isolam) e já gostam de trabalhar em grupo.

Tema: Estratégias de Diferenciação Pedagógica na Sala de Aula

Categorias	Sub Categorias	Indicadores	Unidades de Registo	UC	Frequência	
					UC	UR
Práticas de Regulação / Avaliação	Concepções dos Alunos sobre Avaliação	Os alunos trazem concepções de avaliação que os professores consideram erradas	(...) No 5º ano é, às vezes, um bocadinho difícil definir critérios com eles (...) eles vêm um bocadinho com aquela ideia de que a nota do teste é que dá a avaliação (...)	E1	1	1
			(...) eles julgam que como têm Bom num teste e Muito Bom no outro, vão ter 5 e depois dentro da sala de aula não fazem as coisas, estão distraídos (...)	E1	1	1
		Os professores alertam os alunos para o facto de que a avaliação é a súmula de tudo o que fazem na aula	(...) se bem que começemos logo desde o principio do ano a dizer «Olhem cuidado, porque não é só a nota dos testes que conta para a avaliação, para avaliação contam uma série de itens» (...)	E1	1	1
			(...) Eu tento abrir-lhes o leque e mostrar-lhes que «Atenção, não é só a nota dos testes que vos vai dar a nota no final, é tudo o que fizerem dentro da sala, todos os trabalhos que eu pedir e o empenho que têm na realização das coisas» (...)	E1	1	1
	Definição de Parâmetros de Avaliação	Os parâmetros são combinados com os alunos	(...) Esses parâmetros [de avaliação mensal] foram combinados com eles (...)	E5	1	1
			(...) Há alunos (...) para quem os testes não são o elemento de avaliação que considero mais importante (...)	E2	1	1
		São definidos parâmetros para o trabalho do PIT	(...) Se eu peço uma série de trabalhos que eu acho que são importantes [no PIT] e os garotos perdem tempo com eles, também lhes digo «Vocês vão para casa, vão fazer pesquisas, vão fazer textos, vão ler livros e isto depois tem que ser avaliado (...)». E eu dou valor a isso e ponho isso na avaliação (...)	E1	1	1

Práticas de Regulação / Avaliação	Definição de Parâmetros de Avaliação	Os parâmetros incluem as tarefas da aula, as comunicações à turma, os testes, a ajuda prestada aos colegas, a participação, o trabalho de grupo, o interesse, o comportamento, o material e a organização no trabalho	(...) Há ainda a realização dos trabalhos de casa, a realização de todas as outras tarefas (...)	E1	1	1
			(...) Há também as intervenções orais, as apresentações orais dos trabalhos, os planos individuais e os testes (...)	E1	1	1
			(...) temos ainda a avaliação dos testes, a avaliação dos outros trabalhos que eles fazem além dos testes, a ajuda prestada aos colegas, a participação na sua vez e coisas assim variadas (...)	E3	1	1
			(...) [A avaliação] contempla os testes, os trabalhos de casa, a avaliação na aula, o interesse, a participação (...)	E3	1	1
			(...) Vou avaliando o trabalho de grupo, o comportamento, as fichas de avaliação, as fichas de trabalho e o interesse do aluno que se nota de imediato (...)	E4	1	1
			(...) este balanço tem vários parâmetros: organização, materiais, caderno diário, o trabalho desenvolvido nas aulas, o comportamento, o respeito pelos colegas e os trabalhos ou fichas de avaliação que tenham feito (...)	E5	1	1
		Os parâmetros incluem também outros trabalhos realizados pelos alunos	(...) nesse sitio da ficha [de avaliação] registam o que têm feito e depois na avaliação do mês têm um critério que é para «Outros trabalhos » (...)	E2	1	1
			(...) É também um tipo de trabalho [a biografia] que eles podem anotar a ficha de registo em «Outros trabalhos » (...)	E2	1	1
	Definição de Critérios de Avaliação	Os parâmetros incluem o grau de desenvolvimento da personalidade dos alunos	(...) Estão numa idade de desenvolvimento da personalidade e isso também é importante na avaliação (...)	E4	1	1
		Os parâmetros incluem a avaliação de competências gerais e específicas	(...) Avalio ao nível das competências gerais e competências específicas (...)	E4	1	1
		Os critérios são definidos pelo professor	(...) Os critérios [de avaliação] foram propostos por mim (...)	E2	1	1
			(...) [Os critérios de avaliação] São estabelecidos pelo professor (...)	E3	1	1

Práticas de Regulação / Avaliação	Definição de Critérios de Avaliação	Os critérios são diversificados	(...) Nós temos uma série de critérios de avaliação (...)	E2	1	1
		Os critérios são iguais para a turma, o seu peso é que é diferente em função dos alunos	(...) [os critérios de avaliação] são iguais para toda a turma (...)	E2	1	1
			(...) o peso que é dado a cada um deles [critérios de avaliação] é que pode ser um bocadinho diferente, conforme os alunos (...)	E2	1	1
		Os critérios são discutidos e retomados com os alunos e encarregados de educação	(...) [Os critérios de avaliação] são comunicados e discutidos no princípio do ano e vão sendo retomados (...)	E3	1	1
			(...) [Os critérios de avaliação vão sendo retomados] com os pais também (...)	E3	1	1
		Os critérios são estabelecidos de acordo com as características dos alunos	(...) Depois de ter observado a turma vi, dentro daqueles critérios, sobretudo os comportamentais, aqueles que a turma precisava de trabalhar ainda mais e aos quais devia prestar mais atenção (...)	E2	1	1
		O peso dado aos critérios de avaliação é definido pelos alunos	(...) Destes critérios são eles que escolhem aqueles que acham que são mais importantes, tendo em vista a avaliação de final do mês (...)	E2	1	1
			(...) Ai [para a avaliação mensal] também tentaram acordar as condições que era preciso satisfazer para cada aluno ter no fim do mês um Suficiente, um Bom ou um Muito Bom (...)	E2	1	1
			(...) Não é fácil, eles ali [na definição de pesos a atribuir aos critérios de avaliação mensal] tiveram que trabalhar duas coisas, tiveram que pôr condições para a satisfação dos critérios que escolheram como mais importantes, três, no máximo quatro, no total são aí à volta de dez, doze e depois tiveram que decidir o que fazer com os restantes (...)	E2	1	1
			(...) eles dizem que nos três [critérios de avaliação] mais importantes para se ter Satisfaz um dos critérios pode estar negativo, mas que os outros têm que estar positivos. Em relação aos restantes só aceitam, por exemplo, um ou dois negativos (...)	E2	1	1
		São definidos critérios para a realização das tarefas do PIT	(...) [os planos individuais] se estão completos, se estão feitos com rigor e com qualidade (...)	E1	1	1

Práticas de Regulação / Avaliação	Definição de Critérios de Avaliação	São definidos critérios para a realização das tarefas do PIT	(...) eu registo se [as tarefas do PIT] estão completas e se estão feitas com qualidade (...)	E1	1	1
			(...) Eles às vezes fazem em quantidade e não estão com qualidade [tarefas do PIT] (...)	E1	1	1
			(...) sobretudo pela qualidade com que é feito [o trabalho no âmbito do PIT]. Eu noto na realização desses trabalhos se estes foram feitos com empenho e com responsabilidade (...)	E1	1	1
		São definidos critérios para o trabalho de projecto	(...) Disse-lhes que independentemente da maneira como desenvolvessem o seu projecto, no produto final havia três coisas que tinham de aparecer, e eles desenvolveram o projecto nas aulas do plano individual (...)	E5	1	1
			(...) Eu disse-lhes que o produto final [do trabalho de projecto] tinha que ter três coisas: tinha que mostrar como é que organizaram a informação, tinham que fazer uma tabela de frequência, que faz parte do programa, e tinham que incluir um gráfico de barras em que aparecesse o total das respostas e um gráfico comparativo entre rapazes e raparigas (...)	E5	1	1
		São definidos critérios para a pontualidade, caderno diário e entrada e saída da sala de aula	(...) [os critérios de avaliação] incluem desde pontualidade (...) a ter o caderno organizado e fazer uma entrada e uma saída da sala ordeira (...)	E2	1	1
			(...) Este é um aspecto [entrada e saída da sala] que eu trabalho muito com eles (...)	E2	1	1
			(...) para mim é muito importante ter um começo de aula calmo (...)	E2	1	1
	Modalidades de Avaliação	A avaliação é feita através da observação directa na aula	(...) Faço observação directa dentro da sala de aula, ou seja, verifico se o aluno está com atenção, a maneira como realiza as tarefas, etc. (...)	E1	1	1
			(...) [Regulação do trabalho na aula] é através da observação (...)	E3	1	1
			(...) Claro que eu na aula vou verificando (...)	E4	1	1
		A avaliação inclui a auto-avaliação	(...) [os alunos] dão opinião, têm-na muito bem fundamentada (...)	E2	1	1
			(...) [Eles] têm uma folha onde estão todos os parâmetros e mensalmente fazem a auto-avaliação (...)	E5	1	1

Práticas de Regulação / Avaliação	Modalidades de Avaliação	A avaliação inclui a auto-avaliação	(...) Eles fazem auto-avaliação (...)	E1, E2, E4, E5	4	5
		A avaliação inclui hetero-avaliação	(...) Quando fazemos a auto-avaliação faço também hetero-avaliação (...)	E1	1	1
			(...) [Há] hetero-avaliação (...)	E2, E4	2	2
			(...) peço para se avaliarem uns aos outros, mas não é coisa que utilize muito, confesso que não (...)	E1	1	1
			(...) Eles têm consciência do que cada um deles vale (...)	E4	1	1
			(...) Há alguns parâmetros em que eles têm a noção do desempenho dos colegas, como por exemplo, o comportamento, a arrumação, o cumprimento das tarefas e fazem hetero-avaliação (...)	E5	1	1
		O tipo de avaliação depende das características dos alunos	(...) [Tipo de avaliação] As vezes depende um bocadinho dos alunos (...)	E2	1	1
		A avaliação formativa deve ser privilegiada na escolaridade básica	(...) Fazemos avaliação formativa, que é aquela a privilegiar no 2º ciclo e na escolaridade básica (...)	E3	1	1
			(...) [Tipo de avaliação mais praticada na aula] Avaliação formativa claramente (...)	E5	1	1
		A avaliação inclui momentos de avaliação sumativa	(...) De quatro em quatro unidades fazemos uma avaliação sumativa mais formal (...)	E3	1	1
			(...) Para avaliação sumativa podemos considerar as fichas de avaliação que eles fazem (...)	E5	1	1
		A avaliação sumativa pode também ser formativa	(...) embora mesmo estas fichas [sumativas] acabam sempre por ser formativas (...)	E5	1	1
			(...) Qualquer ficha de avaliação ou qualquer trabalho que eles desenvolvem, se o resultado não for tão bom quanto eu esperava ou quanto eles esperavam, têm sempre hipótese de repetir (...)	E5	1	1
			(...) Mesmo o sumativo é formativo porque eles têm sempre hipótese de melhorar (...)	E3, E5	2	2
		O professor não avalia formalmente	(...) Em termos de avaliação, eu não avalio (...)	E3	1	1
			(...) Eu acho que avalio informalmente cada situação e faço com que as coisas corram o melhor possível (...)	E3	1	1

Práticas de Regulação / Avaliação	Finalidades da Avaliação	Dar a conhecer aos alunos os objectivos do trabalho	(...) com a avaliação formativa permitimos ao jovem (...) perceber o que se pretendia com aquela unidade de trabalho (...)	E3	1	1
		Levar os alunos a atingir os objectivos	(...) [<i>A avaliação formativa permite</i>] também saber o que mais se deve fazer para que os objectivos sejam alcançados (...)	E3	1	1
		Contribuir para que tudo corra bem e não haja conflitos	(...) A avaliação é feita para contribuir para que as coisas corram bem, não é propriamente se é 3, se é 4 (...)	E3	1	1
			(...) [<i>a avaliação</i>] é para que as coisas corram bem, para que não haja conflitos (...)	E3	1	1
	Periodicidade da Avaliação	Promover a aprendizagem e o gosto por aprender	(...) eles vão regulando aquilo que aprendem para depois poderem avançar e terem até gosto por aprender (...)	E3	1	1
		A auto-avaliação é feita no final do período	(...) Fazem a auto-avaliação no final do período (...)	E3, E4	2	2
		A auto-avaliação é feita mensalmente	(...) Tendo em conta todas as avaliações, cada aluno faz a auto-avaliação mensal (...)	E5	1	1
			(...) [<i>A auto-avaliação</i>] É sempre na última aula do mês ou na primeira do mês seguinte (...)	E5	1	1
		A avaliação é feita todos os dias	(...) A avaliação é feita todos os dias (...)	E3	1	1
		O comportamento dos alunos é avaliado diariamente	(...) [<i>O relatório do comportamento é feito</i>] em todas as aulas (...)	E4	1	1
			(...) Em cada dia, nas várias disciplinas, o professor quando acaba a aula escreve [<i>no relatório semanal</i>] (...)	E4	1	1
		Mensalmente é feito o balanço do trabalho realizado	(...) No início de cada mês eles fazem sempre, por escrito, o balanço do mês que passou (...)	E5	1	1
			(...) mensalmente eles vão fazendo um controle de qual foi a previsão de actividades que fizeram e o que é que efectivamente conseguiram fazer (...)	E5	1	1
		Regularmente são feitos pontos de situação e balanços do trabalho	(...) De vez em quando preciso de fazer estes pontos de situação (...)	E5	1	1
			(...) Temos um momento em que fazemos o balanço do trabalho em colectivo (...)	E5	1	1

Práticas de Regulação / Avaliação	Periodicidade da Avaliação	O balanço regular do cumprimento do programa é feito com os alunos	(...) Sempre que acabamos de trabalhar um determinado assunto, nós fazemos o ponto da situação (...)	E5	1	1
			(...) Eles já sabem que é assim [<i>que se tem de fazer o ponto da situação em relação ao programa</i>] e, às vezes, nem é preciso eu dizer (...)	E5	1	1
			(...) Então temos um momento de balanço em que lemos a tal folhinha com o programa em voz alta e em colectivo, ponto por ponto, para verificarmos se, de facto, trabalhámos aqueles assuntos (...)	E5	1	1
			(...) se for consensual que determinado tema foi trabalhado então damos baixa [<i>na folha do programa</i>]	E5	1	1
			(...) Individualmente eles também vão vendo quais são os temas que já dominam melhor e aqueles que ainda não perceberam tão bem (...)	E5	1	1
	Dispositivos de Avaliação	O PIT é um instrumento de verificação /regulação que permite aos alunos ver o que conseguem fazer	(...) O PIT tem outra função muito importante que é de regulação (...)	E5	1	1
			(...) Este instrumento é o número um em termos de avaliação (...)	E5	1	1
			(...) A questão do PIT é muito importante em termos de regulação de forma a que os alunos possam ver o que, de facto, conseguem fazer (...)	E5	1	1
		Os professores servem-se de grelhas para realizar avaliações de final de período	(...) tenho uma grelha onde faço as avaliações dos miúdos no final do período (...)	E1	1	1
		Os professores servem-se de grelhas para fazerem todos os registos de avaliação	(...) Faço todos os registos em grelhas (...)	E3	1	1
			(...) Eu tenho sempre uma grelha na caderneta onde escrevo tudo o que me parece importante em relação a cada aluno (...)	E4	1	1
			(...) Tenho grelhas para registo dos guiões que eles fazem (...)	E2	1	1
			(...) Tenho grelhas para registo dos trabalhos, das fichas, dos cadernos e de aula a aula (...)	E2	1	2
			(...) Eu também tenho uma grelha colectiva onde, na parte do treino, tenho todas as			

Práticas de Regulação / Avaliação	Dispositivos de Avaliação	Os professores servem-se de grelhas para fazerem todos os registos de avaliação	fichas que estão no ficheiro, todas as páginas do manual que eles podem trabalhar e todas as fichas do caderno de exercícios, para marcar o trabalho que eles vão fazendo (...)	E5	1	1
			(...) Eu tenho uma folha [com todos os parâmetros de avaliação] rigorosamente igual à dos alunos só que é colectiva (...)	E5	1	1
		A lista de verificação do programa serve para avaliar o trabalho dos alunos	(...) Cada um deles fica com uma folhinha [do programa] que também é ampliada e afixada na sala (...)	E5	1	1
			(...) Na folhinha deles, à frente de cada um dos assuntos, existem duas colunas, uma que diz «Já sei» e outra que diz «Ainda tenho dúvidas» (...)	E5	1	1
		A lista de verificação do programa também serve para registar o resultado de avaliações sumativas	(...) Na lista de verificação do programa, além de darmos baixa do que já foi aprendido, indicamos também as notas que eles tiveram ou em fichas de avaliação ou em trabalhos (...)	E5	1	1
		A turma tem instrumentos de verificação / regulação que são comuns a todos os professores	(...) Eles têm uma grelha que se preenche no fim da cada aula para se saber como é que comportaram (...)	E4	1	1
			(...) [Os professores] fazem um registo semanal sobre quem fez os trabalhos de casa, quem esteve interessado ou quem não esteve e quem estudou (...)	E4	1	1
		Há um professor que não faz registos devido à sua experiência de ensino e auto-confiança	(...) Neste momento estou no meu 31º ano de serviço e já tenho pouca paciência para registos (...)	E3	1	1
			(...) Sou muito mais de comunicar, de estar com eles, de os ouvir, de lhes passar as mensagens do que propriamente de registos (...)	E3	1	1
			(...) Às vezes penso «Eu agora devia registar», mas não, a cabecinha ainda está boa, confio muito na minha cabecinha (...)	E3	1	1
		Os alunos têm /recebem registos onde fazem o balanço do trabalho que vão realizando e fazem auto-avaliação	(...) na aula de História têm uma grelha que eu lhes dei para marcarem todas as fichas que foram feitas na aula (...)	E2	1	1
			(...) Cada um deles fica com uma folhinha [do programa] (...)	E5	1	1
			(...) Eles têm uma folha onde estão todos os parâmetros e mensalmente fazem a auto-avaliação (...)	E5	1	1

Práticas de Regulação / Avaliação	Dispositivos de Avaliação	Os alunos têm / recebem poucos registos de avaliação	(...) [<i>feedback aos alunos</i>] não é com registos (...) (...) ao nível de registos têm poucos (...)	E3 E3	1 1	1 1
	Finalidades dos Dispositivos de Avaliação	Os registos servem para acompanhar o trabalho desenvolvido pela turma	(...) [<i>nos guiões</i>] faço um comentário sobre a maneira como os pares trabalharam (...)	E2	1	1
			(...) [<i>Com o registo colectivo pretendo</i>] ter uma noção do trabalho que a turma faz no colectivo (...)	E5	1	1
			(...) [<i>O registo colectivo</i>] permite-me também perceber quais são os assuntos que eles estão a abarcar mais (...)	E5	1	1
		Os registos servem para regular o trabalho dos alunos com mais dificuldades	(...) [<i>O registo colectivo</i>] dá para ver se os alunos que eu sei que têm mais dificuldades só estão a trabalhar um determinado assunto quando eu sei que precisam de trabalhar outros (...)	E5	1	1
		Os registos colectivos servem para a turma se auto-regular	(...) aquele registo colectivo acaba por ter outra função, serve também para eles se controlarem mutuamente no bom sentido (...)	E5	1	1
		Os registos servem para o professor se orientar	(...) Às vezes é preciso fazer o ponto da situação e se eu não tivesse este registo não o conseguia fazer (...)	E5	1	1
	Funções da Avaliação	A avaliação serve para desenvolver a auto-confiança e a auto-estima	(...) Há um balanço quando eu digo para cada um deles o que é que notei no trabalho, por exemplo «Está bom, podes continuar assim» (...)	E1	1	1
			(...) Às vezes dou uma dicas «Olha, vê lá como é que estás a pensar aqui, experimenta fazer assim» para permitir que eles próprios consigam e tenham mais segurança na altura da partilha com a turma (...)	E5	1	1
		A avaliação serve para verificar se há conteúdos mal trabalhados ou mal aprendidos	(...) Nos testes, por exemplo, vejo se houve um assunto que foi muito mal trabalhado e vejo que quase toda a gente falhou, eu digo «Pronto, este assunto não está bem, isto não foi bem estudado, nota-se perfeitamente que este assunto não foi bem trabalhado» (...)	E1	1	1
		A avaliação permite fazer um trabalho de recuperação posterior	(...) Já tem havido casos em que depois das avaliações eu recomendo-lhes que façam determinados exercícios (...) (...) Se nalguns aspectos o trabalho não	E2	1	1

Práticas de Regulação / Avaliação	Funções da Avaliação	A avaliação permite fazer um trabalho de recuperação posterior	tiver corrido muito bem, então reforço, insisto, volto a trabalhar o mesmo, às vezes a propósito de outro conteúdo, mas reforço sempre (...)	E2	1	1
		A avaliação serve para chamar a atenção a alunos que individualmente não estão a trabalhar	(...) Comento sempre, faço as correcções com eles e comento o que eles fizeram. Às vezes até individualmente, quando digo «Olha, não fizeste assim...» (...)	E1	1	1
			(...) Há alturas em que temos de dizer «Isso assim não dá» ou «Isto não é maneira de fazer» (...)	E3	1	1
		A avaliação ajuda os alunos a tomarem consciência que podem fazer mais e melhor	(...) Já me têm chamado a atenção para aspectos a melhorar, mas quando eu reforço isso também, no mês seguinte já tomam a iniciativa de me dizer «Veja lá se eu agora não estou melhor nisto?» (...)	E2	1	1
			(...) Há alunos que sabem que se calhar têm que insistir neste ou naquele item, que têm que trabalhar mais, têm que ir ao livro ver naquela página ou ver aquele exercício que nós fizemos (...)	E3	1	1
			(...) Alguns vão percebendo que trabalharam pouco e que podiam ter trabalhado mais (...)	E5	1	1
			(...) Estou-me a lembrar de dois alunos que escreveram o seguinte «Eu cumpri o meu plano, mas sei que podia ter feito mais» e, em termos educativos, eu acho que isto é muito importante (...)	E5	1	1
		A avaliação ajuda o aluno a desenvolver responsabilidade e autonomia	(...) Aprendem que a partir do momento em que se responsabilizam por alguma coisa, se conseguirem cumprir e se tiverem consciência de que estão a fazer o melhor que podem, então estão a desenvolver responsabilidade e autonomia (...)	E5	1	1
		A avaliação semanal do comportamento provoca uma reacção psicológica positiva	(...) O registo semanal do comportamento provoca uma reacção psicológica positiva (...)	E4	1	1
			(...) não há dúvida que eles ao verem escrever [no registo semanal da turma] Insuficiente ou Suficiente Menos no comportamento ficam seriamente alarmados (...)	E4	1	1
		A avaliação serve para o professor reformular a sua planificação e recursos ou materiais	(...) [O resultado da avaliação] interfere na planificação vendo, por exemplo, materiais que usei e que precisam de ser reformulados (...)	E2	1	1

Práticas de Regulação / Avaliação	Funções da Avaliação	Os alunos reagem aos comentários dos professores	(...) começo logo a notar é que eles têm curiosidade em ter de volta a folha que é para verem o que o professor escreveu (...) (...) É importante para eles o comentário que o professor faz ao trabalho deles e levam-no em conta (...) (...) Qualquer miúdo desta idade reage bem a um estímulo positivo (...)	E2	1	1
				E2	1	1
				E3	1	1
		Os alunos levam a avaliação a sério se o professor der <i>feedback</i> rigoroso do trabalho	(...) Mas é importante que nós, professores, sejamos muito rigorosos mesmo através do <i>feedback</i> que damos nos momentos em que fazemos o ponto da situação (...) (...) Eles também vão percebendo que levamos as coisas a sério [<i>na regulação do trabalho</i>] e se nós levarmos a sério eles também o fazem (...)	E5	1	1
	Progressão nas Aprendizagens	O aluno com síndrome de Asperger desenvolveu espírito crítico, capacidade de trabalho e integrou-se na turma	(...) Hoje em dia o Jorge já tem espírito crítico (...) (...) Mesmo na matéria eu faço-lhe [<i>ao Jorge</i>] esquemas e depois ele diz-me o que eu devo escrever para os preencher porque já está treinado. Ao principio ele não fazia isso (...) (...) Sinto uma diferença muito grande entre o 1º e o 2º períodos e o início do 3º. Aos poucos o Jorge começou a integrar-se, de tal forma que os próprios colegas disseram que ele está completamente diferente (...) (...) começaram [<i>os alunos da turma</i>] logo a notar que o Jorge já participa, que já tem espírito crítico, coisas que ele não tinha (...)	E4	1	1
				E4	1	1
				E4	1	1
				E4	1	1
		Os alunos com mais dificuldades integraram-se na turma, desenvolveram autonomia e capacidade de trabalho	(...) à medida que o tempo vai passando [<i>os alunos com mais dificuldades</i>] vão-se integrado e têm melhorado bastante (...) (...) à medida que o ano vai passando eles vão-se tornando cada vez mais autónomos (...) (...) Agora quando vimos um filme sobre as Ilhas Galápagos, no 1º dia o Rogério não escreveu quase nada, mas no segundo dia já escreveu, com uma letra horrorosa, mas o que interessa é que ele escreveu (...)	E4	1	1
				E4	1	2
				E4	1	1
		A turma melhorou o seu comportamento	(...) Em relação ao comportamento já estão completamente diferentes (...)	E4	1	1

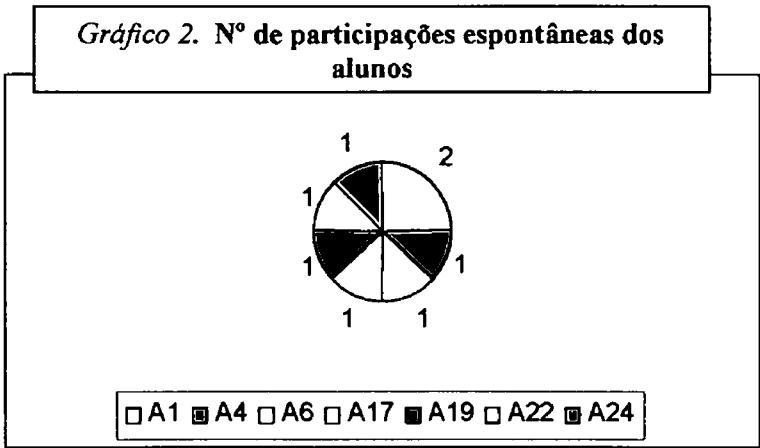
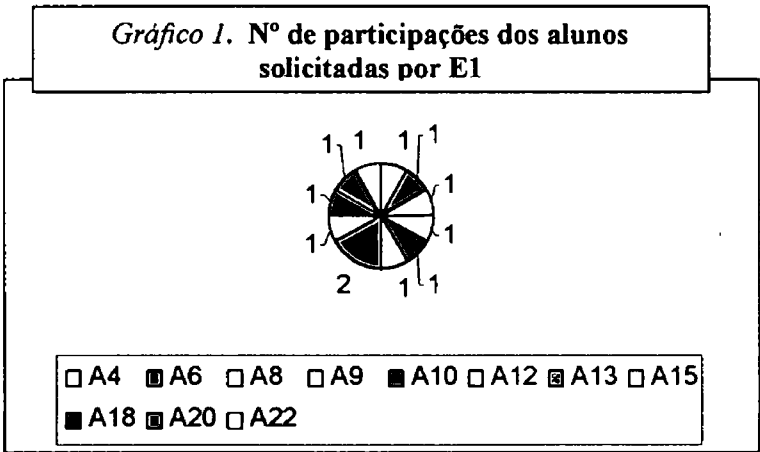
Práticas de Regulação / Avaliação	Progressão nas Aprendizagens	Os alunos estão mais motivados para trabalhar em grupo	(...) O que eu noto é que eles, à medida que o tempo passa, vão evoluindo, vão-se interessando por trabalhar em grupo (...)	E4	1	1
		Já não há alunos isolados na turma	(...) Há alunos que ao princípio isolavam-se e agora não (...)	E4	1	1

2. Diferenciação e Práticas na Sala de Aula: Análise do que fazem os professores

2.1. Modos de Ensinar e de ser Professor

2.1.1. Na disciplina de Língua Portuguesa (E1)

A atitude de E1 na sala de aula baseia-se sobretudo em funções didácticas de informação (ao nível dos conteúdos) e de organização (ao nível das situações de aprendizagem), sendo o nível de diferenciação muito baixo ou mesmo nulo. Revelando um estilo de professor questionador da turma e de alguns alunos em particular (Altet, 2000), as interacções observadas dirigem-se ao grupo-turma através de questões a que os alunos respondem em coro, ou a alunos individualmente designados pelo nome (Gráfico 1). A participação espontânea dos alunos (Gráfico 2), ainda que pouco frequente, nem sempre é considerada: *«pede silêncio à turma, só quer ouvir os alunos designados»* (1ª aula). Ao longo das suas aulas as questões são colocadas aluno a aluno até se chegar à resposta certa e as explicações ou sistematizações são pouco frequentes.

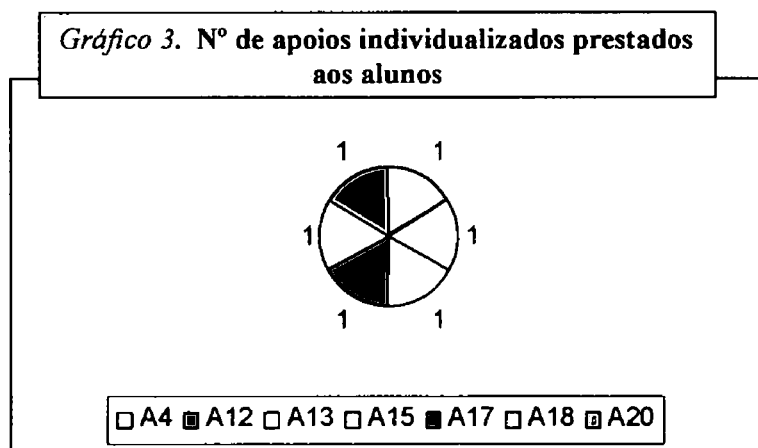


Salienta-se o facto de que quatro dos alunos solicitados (A1, A4, A6, A22) participaram também na aula por iniciativa própria, o que reduz significativamente o número de alunos que, durante as duas aulas observadas, tiveram a possibilidade de intervir. E1 recorre ao trabalho de casa para treino de conteúdos já leccionados (*Pontuação*), o que provoca algumas reacções de rejeição da tarefa, baseadas na falta de entendimento da sua utilidade e na falta de requisitos necessários para a sua execução: «A18 pergunta para que serve aquela ficha», «A4 diz que não percebe nada da ficha e diz que não vai fazê-la» (2ª aula).

O trabalho desenvolvido na sala de aula é pré-definido pelo professor em função «daquilo que tem de ensinar», não contemplando as características e as necessidades individuais dos alunos, que assumem um papel de executores.

É privilegiado o trabalho no colectivo em que E1 dá explicações, faz sistematizações de conteúdos e transmite conhecimentos. O trabalho a pares é desenvolvido na 2ª aula, mas decorre do facto de o número de fotocópias do guião de leitura não ser suficiente para todos os alunos. Verifica-se, no entanto, alguma preocupação em atender às dúvidas que surgem (Gráfico 3) e em respeitar os ritmos de execução diferenciados.

As tarefas propostas por E1 caracterizam-se por ser de natureza funcional, centradas no conteúdo (Altet, 2000). A professora manda-fazer, manda-reproduzir e apoia os alunos enquanto detentora do saber.



Analisando comparativamente os três gráficos verifica-se que há uma grande coincidência entre os alunos que foram solicitados e apoiados por E1 e os alunos que participaram espontaneamente no trabalho da aula, o que significa que não foram tiradas todas as dúvidas, não foram prestados todos os esclarecimentos, não foram dadas todas as explicações. De acordo com a observação realizada, esta *interacção*

selectiva (Perrenoud, 2001) poderá não ter sido consciente por parte de E1, já que as questões não foram dirigidas aos alunos mais competentes, o que poderia constituir uma estratégia para progredir rapidamente no trabalho de revisão para o teste (1ª aula), e o apoio individualizado prestado ocorreu na sequência das solicitações feitas pelos próprios alunos (2ª aula). E1 cria uma dinâmica de aula construída a partir da participação dos alunos que fazem perguntas, que se manifestam ou que designa para responder às questões.

Ainda no âmbito dos modos de organização do trabalho, os alunos apresentam produtos do seu trabalho à turma. No entanto, a leitura de contos tradicionais (1ª aula) transformou-se numa tarefa quase impossível de concretizar, primeiro porque os contos recolhidos não satisfaziam os critérios definidos por E1 e depois pela falta de tempo disponível para a realização da tarefa: *«recusa os contos de A1 e A24 porque não estão manuscritos», «recusa o conto de A1 porque é repetido», «adverte os alunos que o trabalho é a pares, porque senão não haverá tempo para todas as apresentações», «diz que não se apresentam mais contos porque quer fazer revisões para o teste»* (1ª aula).

A leitura da obra *«A Floresta»* (2ª aula) constitui uma actividade pouco interessante e pouco estimulante para os alunos, não tendo sido considerado o facto que alguns já tinham lido o livro.

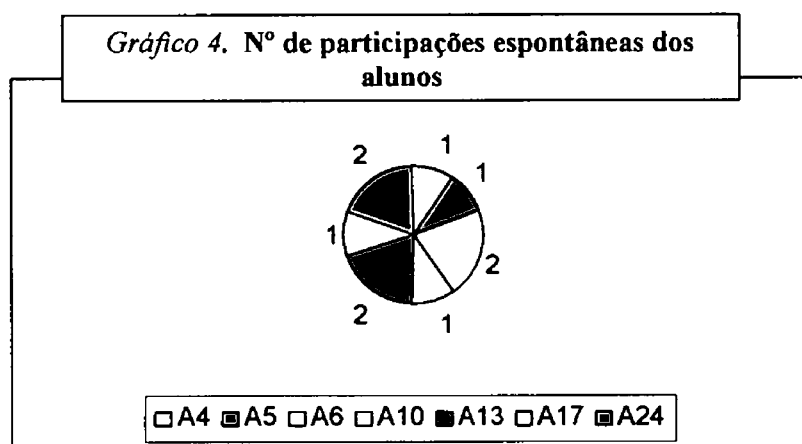
No que respeita à avaliação e com base na fala de E1, verifica-se que é a avaliação de carácter sumativo que assume particular importância no trabalho com os alunos (nomeadamente através do teste escrito), o que pressupõe a atribuição de um peso muito grande às aquisições cognitivas na avaliação final: *«não se apresentam mais contos pois quer fazer revisões para o teste», «diz que é melhor lerem o livro («A Floresta») na aula senão depois não pode fazer teste sobre a história»* (1ª aula), *«diz que trouxe alguns exemplares para lerem na aula senão depois não pode fazer teste sobre aquela matéria», «relembra que a autora já foi estudada no 1º período e que já fizeram teste sobre ela»* (2ª aula).

2.1.2. Na disciplina de História e Geografia de Portugal (E2)

Nas duas aulas observadas, E2 assume funções didácticas de estimulação-animação-activação (ao nível do aprendente) e de avaliação (ao nível da tarefa) (Altet, 2000), incitando os alunos a participar, explorando os seus contributos, estimulando a sua criatividade e fazendo da avaliação um processo colectivo em que fornece feedback e orienta. Revela um estilo essencialmente questionador misto, em que as interacções são numerosas, têm origem na professora e são dirigidas à turma em geral e a alguns

alunos em particular. As interações provenientes da turma ou de alunos também são consideradas (Damião, 1997) e aceites.

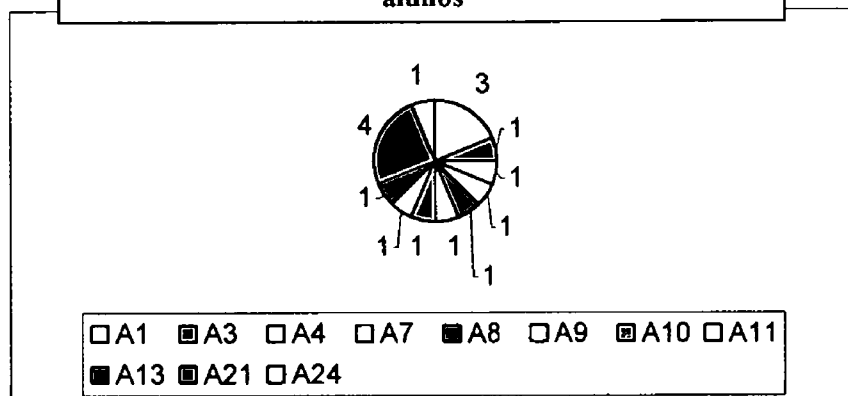
A apresentação de um novo conteúdo é feita no colectivo através de uma estratégia de «faz de conta» que constitui um estímulo à criatividade e um incentivo à participação espontânea na aula. O convite aos alunos para se colocarem na pele de personagens históricas e, de acordo com as circunstâncias, levantarem hipóteses de actuação, «pergunta aos alunos o que fariam se fossem reis na altura», «pede aos alunos para se colocarem na pele de várias personagens e dizer o que fariam» (2ª aula), constitui aqui o factor desencadeador da aprendizagem. A diferença entre as solicitações feitas por E2 (uma solicitação a A18) e as participações espontâneas dos alunos (Gráfico 4) é significativa e reveladora do grau de motivação em relação às actividades em geral e a esta em particular.



Na aula de revisões para o teste (1ª aula), a diversificação das actividades e dos materiais permite oferecer aos alunos a possibilidade de realizar um treino maior dos conteúdos já aprendidos, não se tendo, contudo, observado qualquer outro tipo de diferenciação, nomeadamente em função das suas dificuldades. Durante a realização mais autónoma destas actividades, E2 aceita diferenças de ritmos de execução e corresponde aos pedidos de ajuda feitos pelos alunos. O apoio é prestado individualmente e E2 dá especial atenção ao aluno (A21) que revela maiores dificuldades na turma (Gráfico 5).

As tarefas propostas são de natureza funcional centradas no conteúdo (Altet, 2000), que visam sobretudo o treino e consolidação de conteúdos já leccionados e que vão ser objecto de avaliação sumativa (teste escrito).

Gráfico 5. N° de apoios individualizados prestados aos alunos



O trabalho no colectivo serve também para pôr em prática procedimentos de avaliação. São avaliados os alunos que têm a seu cargo tarefas de regulação do funcionamento da turma e de organização do espaço da sala de aula, através do debate e tentativa de consenso entre os alunos, sendo estes solicitados a participar e a expressar as suas opiniões e juízos avaliativos. A falta de consenso na avaliação a atribuir, implica o recurso à votação, prevalecendo a vontade da maioria. A redistribuição das tarefas é feita por E2 e todos os alunos se voluntariam. O desempenho destas funções revela-se altamente motivador, mostrando os alunos algum descontentamento e apresentando protestos quando não são escolhidos pela professora.

Para avaliar o processo de aprendizagem, alunos e professora procedem ao balanço mensal do trabalho desenvolvido, através de uma ficha construída para o efeito e baseada em critérios definidos com e pelos alunos. Nessa ficha são registados todos os trabalhos desenvolvidos por cada um ao longo de um período de um mês, incluindo o que realizaram no âmbito da disciplina nas aulas de Estudo Acompanhado. Não ficaram claros os objectivos definidos para a execução destas actividades de aprendizagem e do respectivo balanço mensal observado. Não há indicadores que nos permitam verificar se este trabalho pretende diagnosticar dificuldades e facilitar a sua superação, ou se constitui simplesmente uma forma de alunos e professores controlarem a quantidade de actividades realizadas por cada um. Esta avaliação escrita é complementada com uma apreciação de E2 em relação ao trabalho da turma em geral, feita no colectivo, e de algumas considerações individuais.

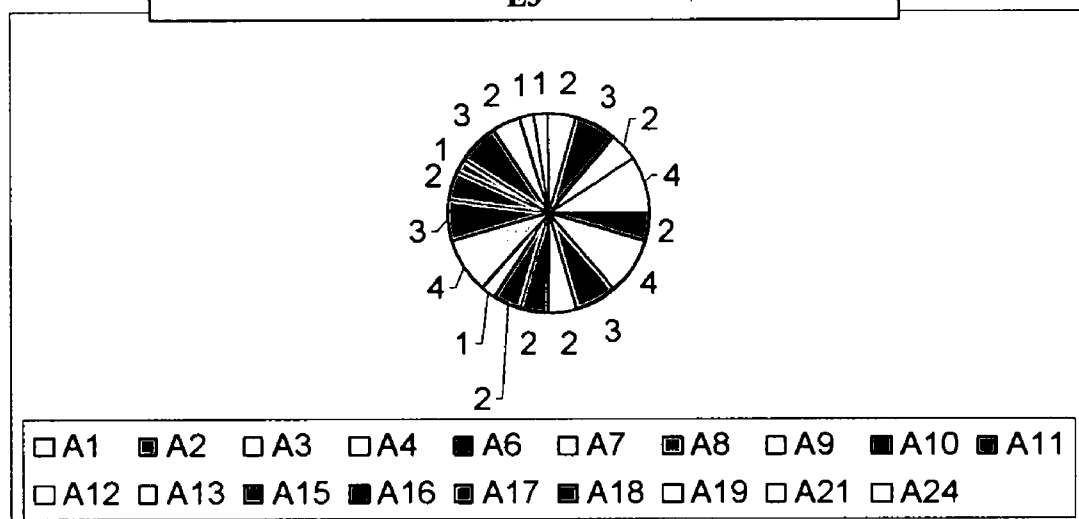
A influência da avaliação na planificação dos conteúdos e no trabalho a desenvolver também não é observada, mas regista-se uma intervenção de A4 (1ª aula) que diz à professora já ter recolhido informação sobre o conteúdo a leccionar a seguir, o

que pode ser demonstrativo do conhecimento que os alunos têm dos conteúdos ainda por aprender.

2.1.3. Na disciplina de Inglês (E3)

Ao longo das duas aulas observadas, E3 desempenha as funções didácticas de informação (ao nível do conteúdo), de organização-estruturação (ao nível da situação de aprendizagem) e de avaliação (ao nível da tarefa). E3 produz informação, dá explicações, faz perguntas fechadas, controla as respostas, reformula as respostas, define tarefas, dá instruções, organiza o trabalho e, ainda, verifica a compreensão, corrige e manda corrigir (Altet, 2000). Revela um estilo essencialmente questionador de alunos (Damião, 1997), designando-os frequentemente para responder às questões que coloca ou para corrigir exercícios (Gráfico 6).

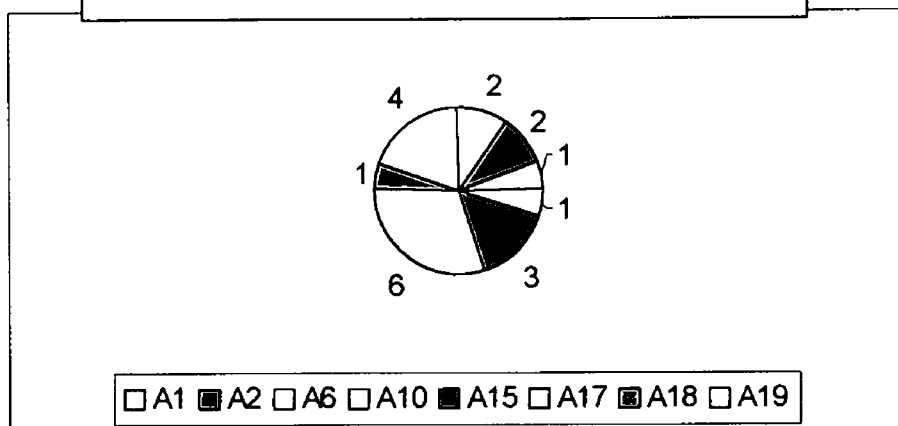
Gráfico 6. Nº de participações dos alunos solicitadas por E3



Através da análise do gráfico, verifica-se uma grande desigualdade na quantidade de solicitações feitas aos alunos, incidindo a atenção de E3 especialmente sobre A2, A4, A7, A8, A13, A15 e A18. Não são claras e observáveis as razões que levam E3 a questionar sistematicamente os mesmos alunos, fazendo com que a outros (A5, A12, A14, A17, A20, A21, A22, A23 e A24) não tivesse sido dada a oportunidade de participar.

Da análise do nível de participações espontâneas dos alunos (Gráfico 7), constatamos que estas, mais uma vez, se concentram em alguns alunos (A15, A17 e A19) e podemos facilmente concluir que alunos como A5, A12, A14, A20, A21, A22, A23 e A24 tiveram níveis muito baixos de participação ou não tiveram qualquer intervenção nestas aulas.

Gráfico 7. Nº de participações espontâneas dos alunos

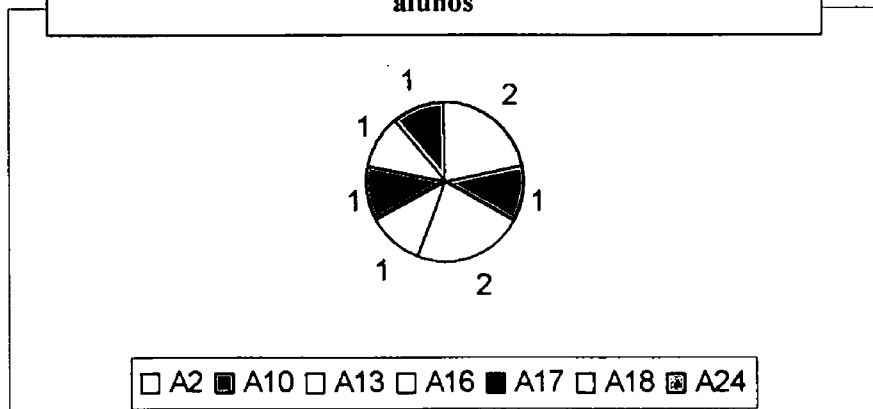


Esta desigualdade nas intervenções dos alunos torna-se mais evidente quando, contabilizadas as solicitações de E3 e as participações espontâneas dos alunos, constatamos que A12, A15, A17 e A19 quase que monopolizam a atenção da professora durante as aulas.

As tarefas propostas, de carácter funcional centradas no conteúdo (Altet, 2000), incidem sobre um único conteúdo («As Horas») e são realizadas por todos os alunos, não se observando qualquer tipo de diferenciação. São actividades diversificadas, planificadas por E3, com o objectivo de consolidar as aprendizagens e, ao mesmo tempo, manter os alunos ocupados e evitar a criação de «tempos mortos» nas aulas. O ritmo de execução dos alunos não é respeitado, já que é estabelecido um limite de tempo para a realização das fichas de trabalho, ao fim do qual E3 procede à correcção no colectivo.

Durante a realização das tarefas, E3 circula pela sala e apoia alguns alunos (Gráfico 8), aproveitando algumas dúvidas individuais para sistematizar o conteúdo para toda a turma.

Gráfico 8. Nº de apoios individualizados prestados aos alunos



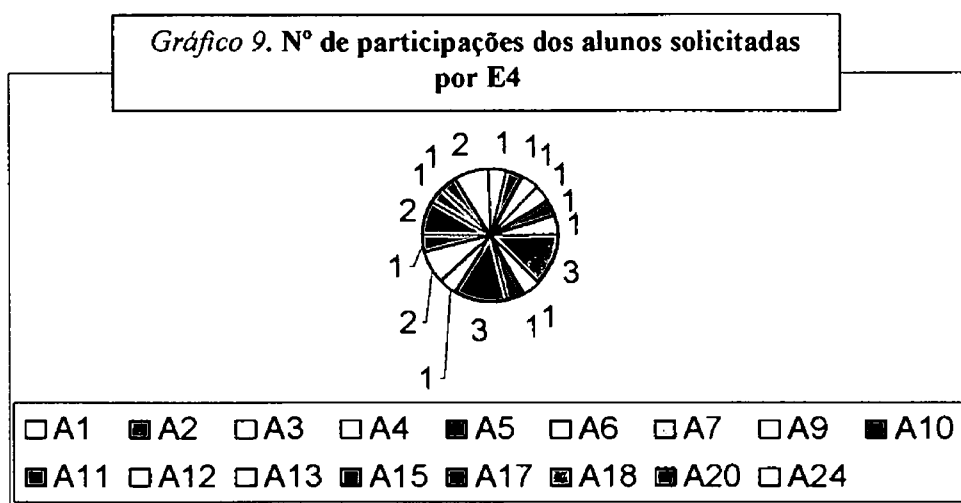
Os materiais utilizados são diversificados (fichas de trabalho e manual escolar), mas não são diferenciados em termos de adequação às dificuldades e necessidades dos alunos, nem promovem o desenvolvimento da sua autonomia (não são auto-correctivos).

Os modos de organização do trabalho privilegiados nestas aulas são o colectivo e o individual. Apesar de se registarem pedidos a alunos para ajudarem colegas (A2 a A4, A7 a A13 e A11 a A21), o trabalho individual é incentivado como forma de os alunos se confrontarem com as suas próprias dificuldades, «*adverte A10 para deixar A9 fazer a ficha sozinho para que se possa confrontar com as suas dificuldades*» (2ª aula).

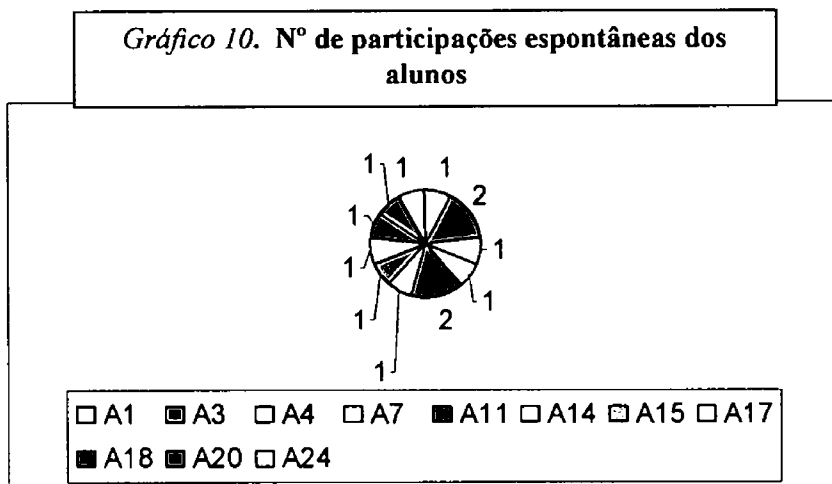
Em relação à avaliação, E3 vai informando os alunos do seu desempenho de forma informal, chamando a atenção dos que não estão a trabalhar bem e valorizando a progressão de outros. O balanço do trabalho realizado na 2ª aula serve para aferir da quantidade de exercícios feitos por cada um, indicando o restante (que ficou por fazer) para trabalho de casa. Não se observa qualquer participação dos alunos no processo de avaliação e as tarefas de regulação do funcionamento da turma (registo de quem faz o Tpc) é feito por E3.

2.1.4. Na disciplina de Ciências da Natureza (E4)

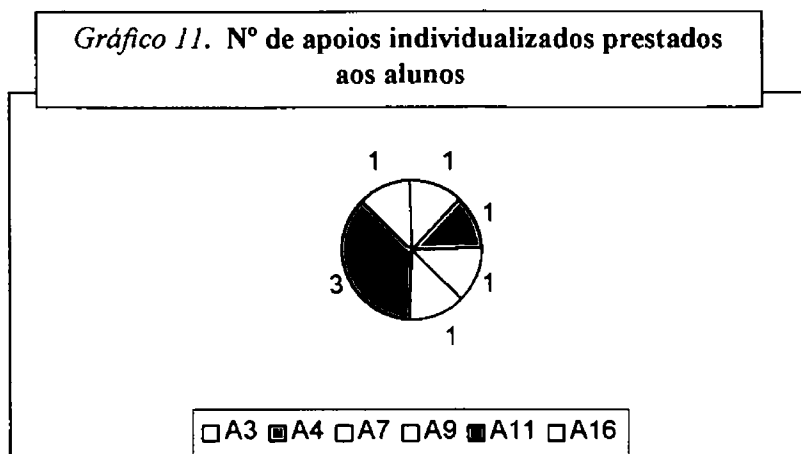
Durante as aulas observadas, E4 assume as funções didácticas de informação (ao nível do conteúdo) e organização (ao nível da situação de aprendizagem) (Altet, 2000). E4 produz informação, faz perguntas, controla as respostas, define tarefas e dá instruções. Revela um estilo de professor questionador da turma e dos alunos, nomeadamente durante a correcção do teste, em que os designa para obter respostas às questões (Gráfico 9).



E4 é uma professora que revela uma grande preocupação em relação à manutenção da ordem na sala de aula e, conseqüentemente, em relação ao controle do comportamento dos alunos, «diz que só entrega os testes quando estiverem todos sentados», «repreende os alunos que estão a conversar», «repreende A18» que canta na aula (1ª aula), «pede aos alunos para se acalmarem para que tudo corra bem», «repreende os alunos avisando que o material não é para brincar» (2ª aula). A participação espontânea dos alunos na aula (Gráfico 10), reflecte esta preocupação de E4, pelo que não é muito frequente, nem muito incentivada pela professora.



As tarefas propostas caracterizam-se, por um lado, como funcionais centradas no conteúdo (correção do teste), em que E4 manda responder e controla as respostas dos alunos e, por outro lado, formativas, centradas no aprendente (actividade experimental), em que E4 faz-agir, mas exercendo sempre um grande controle sobre a acção dos alunos (na preparação do material e na concretização das várias fases da experiência). Também a elaboração do relatório é bastante orientada e E4 vai prestando apoio a alguns alunos. Este apoio professor/aluno é pouco frequente (Gráfico 11) e não se regista qualquer cooperação e interajuda entre os alunos.



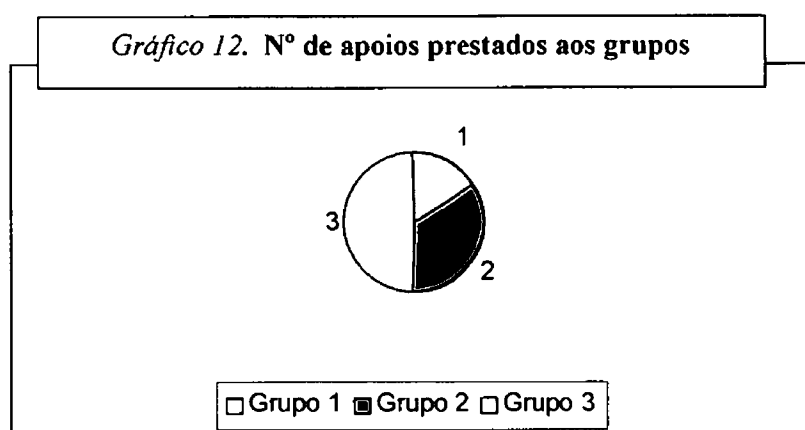
A correcção do teste é feita oralmente no colectivo e revela-se uma actividade pouco proveitosa para os alunos. O facto de ser feita oralmente faz com que muitos alunos se percam e não consigam confrontar as suas respostas erradas com as respostas consideradas correctas, acabando por se distrair, *«reprende a turma porque há alunos que não prestaram atenção à correcção do teste»* (2ª aula). As respostas corrigidas por escrito obedecem a critérios de dificuldade e de importância definidos por E4, que não satisfazem as necessidades individuais dos alunos.

A indicação para a realização de uma actividade extra, sobre a mesma experiência realizada (2ª aula), é utilizada como estratégia para *«entreter»* os alunos até ao toque, na tentativa de, mais uma vez, regular o comportamento da turma, principalmente daqueles que se mostram impacientes e que querem sair.

Na 1ª aula observa-se alguma preocupação de E4 em relação a A21 (aluno com mais dificuldades na turma). Face à agitação do aluno, que não consegue estar quieto, E4 pergunta-lhe se precisa de *«sair da sala, dar uma voltinha e depois voltar»*.

Os recursos e materiais utilizados, principalmente na 2ª aula, são diversificados devido à natureza da tarefa (experiência), não se observando outro tipo de diferenciação.

O trabalho da turma é essencialmente realizado no colectivo e, mesmo quando os alunos trabalham em grupo (2ª aula), a maioria das orientações são dadas para o conjunto da turma. Salienta-se que o desenvolvimento do trabalho de grupo decorre da natureza da tarefa e, devido à insuficiência de material disponível, os grupos formados são demasiado grandes para garantir a participação de todos. E4 revela algumas dificuldades na gestão do trabalho dos grupos, sendo o nível de apoio prestado bastante desigual (Gráfico 12).



Não se observam práticas de uma avaliação formativa, nem da parte de E4, nem da parte dos alunos. A ênfase é dada à avaliação sumativa através do seu principal instrumento, o teste escrito.

2.1.5. Na disciplina de Matemática (E5)

No decorrer das aulas observadas, E5 assume essencialmente as funções didácticas de estimulação-animação-activação e avaliação (Altet, 1990). Através das suas práticas, E5 incita os alunos à participação, explicita conteúdos, explora o contributo dos alunos, dá tempo para reflexão, ajuda na resolução de problemas e superação de obstáculos, acompanha e orienta o trabalho, propõe situações-problema, fornece *feedback*, verifica a compreensão, avalia e leva os alunos a reinvestir. Revela ainda ter consciência das necessidades dos alunos, variando tarefas de aprendizagem e permitindo que estes façam uso das suas competências e capacidades.

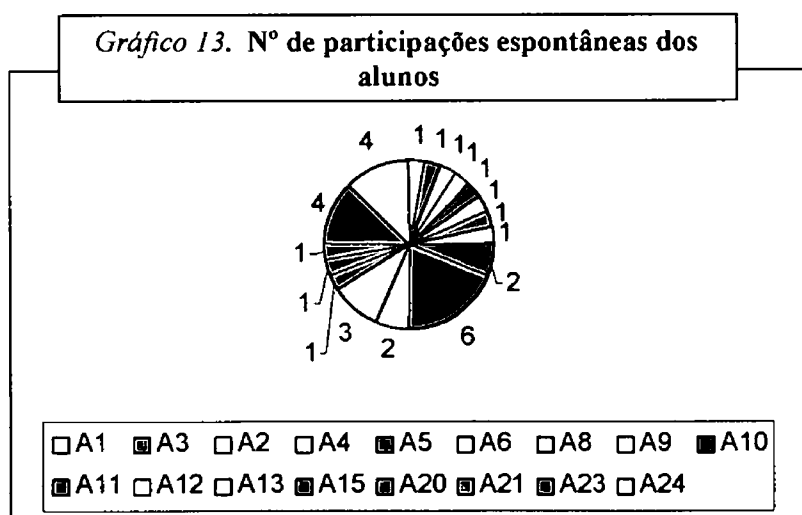
A planificação é uma prática colectiva que se concretiza através do diálogo e do registo em instrumentos adequados aos objectivos a atingir: definição do tipo de aulas a desenvolver (colectivo, estudo autónomo, momentos de avaliação sumativa) e gestão de conteúdos leccionados e a leccionar. E5 apoia-se na participação dos alunos e nas suas aquisições anteriores para a construção do conhecimento e para a transmissão de novos conteúdos, *«relaciona o que vão estudar a seguir com o que já foi estudado no 2º ciclo»* (2ª aula), promovendo um tempo de reflexão e explicitação individual e colectiva de raciocínios, *«pede a todos que escrevam a justificação do seu raciocínio»*, *«circula pela sala para verificar se estão a escrever a justificação»* (2ª aula). Esta reflexão e participação são intencionalmente estimuladas, substituindo a mera repetição de acções, pela construção de referências e esquemas individuais que, só posteriormente, são confrontados com a teoria. O grau de dificuldade das tarefas propostas e o nível de competências exigidas vai gradualmente aumentando e concretiza-se na 2ª aula quando os alunos são incentivados a inventar problemas para todos resolverem, o que os situa num nível de reflexão e abstracção mais elevado.

Observa-se ainda que a correcção do teste não é feita por E5 para o colectivo, mas é feita individualmente e o erro serve de pretexto para a resolução de problemas e superação de dificuldades. Este teste, de carácter sumativo, acaba assim por ser também formativo, pois os alunos têm a possibilidade de o repetir após um novo tempo de estudo do que ainda não está bem aprendido. O carácter formativo de todo este trabalho é reforçado por E5 quando questionada por um aluno sobre a hipótese de, à semelhança de outros professores, «dar nota» à correcção do teste, *«responde a A23 que a*

correção dos testes deve servir para ele ver onde errou e o que precisa de estudar mais» (2ª aula).

A criação deste ambiente de aprendizagem estimulante e desafiador reflecte-se no nível e no tipo de participações dos alunos e nas solicitações feitas por E5 ao longo destas aulas. A única solicitação observada, dirigida a um aluno específico (A17), serviu para que este explicitasse o seu raciocínio aquando de uma sistematização feita no quadro. Ao questionar o aluno, designando-o pelo seu nome, e tendo em conta que se trata de um dos mais competentes nesta turma, E5 pretendia apresentar ao grande grupo uma proposta de resolução de um dos problema, baseada nos cálculos e explicações de um aluno que, à partida, sabia ter a resposta correcta, conseguindo assim progredir no sentido por si desejado.

A quase ausência de questionamento directo aos alunos é preenchida por uma elevada participação espontânea de quase todos (Gráfico 13), seja para apresentar raciocínios, para colocar dúvidas ou para pedir esclarecimentos sobre o conteúdo em estudo. Esta participação tem regras que os alunos não revelam dificuldade em satisfazer e que parece funcionar como uma das rotinas da aula. A intenção de intervir ou de pedir ajuda à professora está sujeita a inscrição no quadro, evitando-se assim atropelos e barulho que poderia perturbar o desenvolvimento do trabalho. No quadro, E5 escreve «Ajuda» e os alunos levantam-se, registam o seu nome e esperam que chegue a sua vez. Esta ajuda passa também pelo aluno com mais dificuldades na turma que realiza uma tarefa diferente, adequada às suas dificuldades e capacidades.

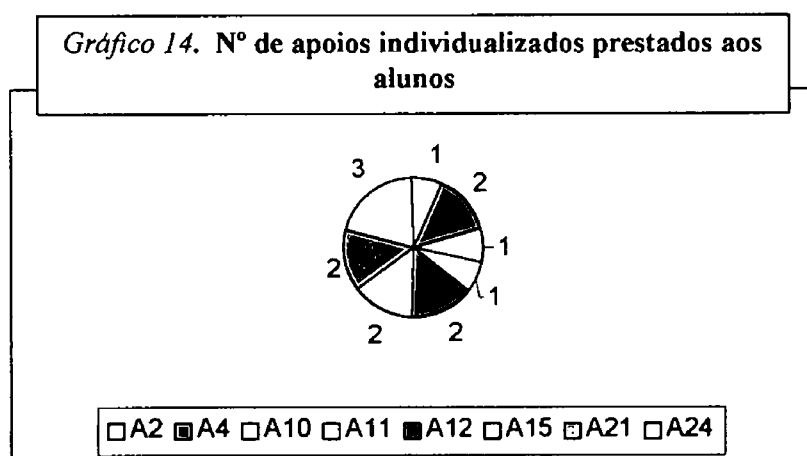


A responsabilização e autonomia dos alunos no desenvolvimento de trabalho individual permitem a E5 focalizar a sua atenção e prestar apoio àqueles que revelam mais dificuldades (Gráfico 14). Este apoio individual surge não só na sequência de

solicitações de ajuda feitas pelos alunos, como também do conhecimento que tem da turma e que faz com que saiba exactamente quais os alunos que deve acompanhar e orientar. Apesar de ter sido incentivado, não se registou uma grande frequência de apoios prestados entre os alunos (A11 apoiou A10 e A24 apoiou A13) e E5 mantém-se atenta às explicações que os alunos dão aos colegas.

As tarefas propostas caracterizam-se por ser metacognitivas (Altet, 2000), constituindo-se E5 como o professor que guia, apoia e incentiva os alunos à reflexão e explicitação de raciocínios utilizados para a resolução de problemas.

O tempo de trabalho no colectivo foi também aproveitado para se discutirem assuntos mais relacionados com o funcionamento da turma: um aluno que não aceita ajuda mesmo quando precisa e a dificuldade de alguns em aceitarem a diferença de ritmo de execução das tarefas de outros (2ª aula). Os assuntos são postos à turma e são discutidos por todos, com o objectivo de reforçar e consolidar a aquisição de regras de convivência e respeito pelo outro e de alterar comportamentos que impedem o bom funcionamento da aula.



A realização da avaliação mensal permitiu constatar que os alunos são responsáveis pela escolha e realização de actividades de recuperação e consolidação de aprendizagens, desenvolvidas em aulas de estudo autónomo e apoiadas na resolução de fichas de trabalho diferenciadas e auto-correctivas. Durante este momento de avaliação colectiva foi referida a existência de um plano individual de trabalho que permite que cada um planifique e regule o seu processo individual de aprendizagem com vista à superação de dificuldades. Durante as aulas observadas, E5 vai dando pistas de trabalho a desenvolver nestas aulas de estudo autónomo, «*pede a A13 que inclua o estudo da tabuada no seu PIT*» (2ª aula).

Em relação à avaliação, constituída como uma dimensão do acto de ensinar e das situações didácticas (Perrenoud, 1999a), observou-se a existência de instrumentos diversificados e adequados à prática de uma avaliação formativa, que permite a E5 diferenciar actividades/tarefas, modos de organização do trabalho e materiais e recursos, e à prática de uma avaliação formadora, que permite aos alunos diagnosticar dificuldades e definir percursos individuais de aprendizagem. Após a realização da auto-avaliação, E5 dá *feedback* por escrito a cada um e, no colectivo, fundamenta as suas opiniões no caso de discordar da avaliação proposta pelos alunos.

No âmbito do desempenho rotativo de cargos relacionados com a gestão do trabalho da turma e organização do espaço e recursos, os alunos são também protagonistas de uma prática de hetero-avaliação e «hetero-regulação», que pretende definir a forma como controlam se todos têm o material necessário ou se, no final das aulas, cada um se responsabilizou pela arrumação e limpeza do seu lugar.

Terminadas as aulas E5 fica na sala e preenche registos diários relativos ao desempenho da turma em geral e a alunos em particular.

Práticas de Diferenciação Pedagógica na Sala de Aula: E1

Categorias	Indicadores	Obs*	Síntese das Observ.
Planificação e Diferenciação de Conteúdos	Planifica em função das necessidades dos alunos	x	. professor de estilo essencialmente transmissivo, não se tendo observado diferenciação de conteúdos . as aquisições anteriores e o contributo dos alunos não são tidos em conta, assumindo estes um papel de receptores do saber
	Explora o contributo dos alunos na aquisição de novos conteúdos	x	
	Utiliza aquisições anteriores	x	
	Promove a aquisição simultânea de conteúdos diferentes	x	
	Promove a investigação e a descoberta na aquisição de novos conteúdos	x	
Diferenciação de Actividades/Tarefas de Aprendizagem	Promove diferentes actividades em função dos interesses dos alunos	x	. o professor não aplica qualquer tipo de diferenciação das actividades/tarefas solicitadas aos alunos, nem mesmo para aqueles cujas dificuldades já estão formalmente diagnosticadas; na sequência desta ausência de diferenciação, os alunos não têm possibilidade de realizar actividades adequadas às suas necessidades e assumem um papel de executores de um trabalho pré-definido pelo professor . a mesma tarefa é desenvolvida por todos os alunos, ao mesmo tempo, observando-se, no entanto, alguma preocupação em respeitar os diferentes ritmos de execução e em prestar algum apoio individualizado para a resolução de exercícios
	Promove diferentes actividades em função das necessidades dos alunos	x	
	Promove diferentes actividades em função das dificuldades dos alunos	x	
	Promove diferentes actividades para alunos com dificuldades já formalmente diagnosticadas	x	
	Promove a mesma tarefa para a turma, mas aceita diferença de ritmos de execução	✓	
	Promove a mesma tarefa para a turma, mas aceita a solicitação de ajuda para a sua execução	✓	
	Promove trabalho acrescido na mesma área para alunos mais competentes	x	
	Promove actividades de treino e consolidação de aquisições já realizadas	✓	
	Promove actividades/tarefas de investigação e descoberta	x	
	Propõe situações-problema	x	
	Promove a execução de várias actividades/tarefas em simultâneo	x	
	Promove a responsabilização dos alunos na definição das actividades/tarefas a desenvolver	x	
	Promove a responsabilização dos alunos na gestão do espaço e do tempo para execução das actividades/tarefas	x	
Diferenciação de Materiais/Recursos de Aprendizagem	Utiliza materiais e recursos diversificados como suporte às aprendizagens	x	. os materiais utilizados estão adequados aos objectivos que o professor se propõe atingir (baseados na aquisição de conteúdos), mas não às necessidades e características dos alunos . os materiais utilizados não desenvolvem a autonomia dos alunos enquanto aprendentes, não só pela ausência de diversidade, como também pelo facto de não serem auto-correctivos . não foi observada a utilização de outros recursos de suporte às aprendizagens
	Adequa os materiais aos objectivos visados	✓	
	Adequa os materiais às necessidades dos alunos	x	
	Adequa materiais para os alunos com dificuldades já formalmente diagnosticadas	x	
	Adequa materiais aos diferentes estilos de aprendizagem	x	
	Utiliza outros recursos como suporte às aprendizagens: livros, enciclopédias, gramáticas, dicionários, etc.	x	
	Utiliza materiais e recursos que desenvolvem a autonomia dos alunos	x	
	Promove a cooperação entre os alunos na gestão e organização dos materiais e recursos	x	

Categorias	Indicadores	Obs*	Síntese das Observ.
Diferenciação dos Modos de Organização do Trabalho dos Alunos	Diversifica os modos de trabalho dos alunos	x	. não se observou diferenciação no modo de organizar o trabalho dos alunos, sendo privilegiado o trabalho no colectivo . foi observado um momento de apresentação de um trabalho pelos alunos à turma
	Promove o trabalho individual para superação de necessidades individuais dos alunos	x	
	Promove o trabalho individual para dar apoio individualizado aos alunos	x	
	Promove o trabalho a pares ou em grupo para estimular a interajuda e a cooperação	x	
	Promove o trabalho a pares ou em grupo para melhorar as relações interpessoais entre os alunos	x	
	Promove o trabalho a pares ou em grupo para desenvolver a criatividade, a produtividade e a integração de saberes	x	
	Promove o trabalho em grupo como forma de desenvolver a diferenciação levando os alunos a procurar a ajuda do professor depois de esgotadas todas as ajudas do próprio grupo	x	
	Promove a apresentação pelos alunos de trabalhos/actividades à turma	✓	
Práticas de Avaliação	Promove uma avaliação que permite diferenciar as estratégias de aprendizagem	x	. não se observaram práticas de avaliação que possam levar à diferenciação dos componentes do desenvolvimento curricular, nomeadamente conteúdos, estratégias e modos de organização do trabalho . não se observaram momentos de participação dos alunos no processo de avaliação ou de prestação de informação sobre o seu trabalho e desempenho . não se observou a existência explícita ou implícita de critérios de avaliação . não se observou a existência de registos sistemáticos de avaliação
	Promove uma avaliação que permite diferenciar as tarefas e actividades	x	
	Promove uma avaliação que permite diferenciar os modos de organização do trabalho dos alunos	x	
	Promove uma avaliação que permite diferenciar conteúdos	x	
	Utiliza critérios de avaliação que contemplam processos e produtos	x	
	Utiliza critérios de avaliação diversificados	x	
	Define critérios de avaliação com os alunos	x	
	Partilha os critérios de avaliação com os alunos	x	
	Utiliza registos que permitem uma intervenção a curto prazo junto dos alunos com dificuldades	x	
	Utiliza registos que permitem planificar trabalho futuro	x	
	Promove uma avaliação que permite aos alunos o reconhecimento das suas dificuldades	x	
	Promove uma avaliação que permite aos alunos identificar formas para melhor ultrapassar dificuldades	x	
	Promove a troca de ideias e juízos avaliativos entre os alunos	x	
	Informa regularmente os alunos sobre o seu desempenho e trabalho	x	
	Valoriza as progressões dos alunos	x	
	Promove a participação activa dos alunos no processo de avaliação	x	

* ✓ - observado

x - não observado

Práticas de Diferenciação Pedagógica na Sala de Aula: E2

Categorias	Indicadores	Obs*	Síntese das Observ.
Planificação e Diferenciação de Conteúdos	Planifica em função das necessidades dos alunos	x	. a partir do «faz de conta» E2 vai introduzindo um novo conteúdo, levando os alunos à descoberta dos factos e dos acontecimentos a aprender.
	Explora o contributo dos alunos na aquisição de novos conteúdos	✓	
	Utiliza aquisições anteriores	x	
	Promove a aquisição simultânea de conteúdos diferentes	x	
	Promove a investigação e a descoberta na aquisição de novos conteúdos	✓	
Diferenciação de Actividades/Tarefas de Aprendizagem	Promove diferentes actividades em função dos interesses dos alunos	x	. a diversificação de actividades, que permite que não estejam todos a fazer o mesmo, ao mesmo tempo, visa oferecer aos alunos um treino maior dos conteúdos a aprender, mas não se observa qualquer diferenciação em função das suas dificuldades durante a execução das tarefas, E2 aceita a diferença de ritmos dos alunos e corresponde às solicitações e pedidos de ajuda
	Promove diferentes actividades em função das necessidades dos alunos	x	
	Promove diferentes actividades em função das dificuldades dos alunos	x	
	Promove diferentes actividades para alunos com dificuldades já formalmente diagnosticadas	x	
	Promove a mesma tarefa para a turma, mas aceita diferença de ritmos de execução	✓	
	Promove a mesma tarefa para a turma, mas aceita a solicitação de ajuda para a sua execução	✓	
	Promove trabalho acrescido na mesma área para alunos mais competentes	x	
	Promove actividades de treino e consolidação de aquisições já realizadas	✓	
	Promove actividades/tarefas de investigação e descoberta	x	
	Propõe situações-problema	x	
	Promove a execução de várias actividades/tarefas em simultâneo	✓	
	Promove a responsabilização dos alunos na definição das actividades/tarefas a desenvolver	x	
	Promove a responsabilização dos alunos na gestão do espaço e do tempo para execução das actividades/tarefas	x	
Diferenciação de Materiais/Recursos de Aprendizagem	Utiliza materiais e recursos diversificados como suporte às aprendizagens	✓	. os alunos trabalham com o manual, o livro de actividades e um ficheiro auto-correctivo, o que permite diversificar o trabalho e promover a sua autonomia observa-se que os alunos têm tarefas atribuídas, o que favorece a organização dos materiais e do espaço da sala de aula
	Adequa os materiais aos objectivos visados	✓	
	Adequa os materiais às necessidades dos alunos	x	
	Adequa materiais para os alunos com dificuldades já formalmente diagnosticadas	x	
	Adequa materiais aos diferentes estilos de aprendizagem	x	
	Utiliza outros recursos como suporte às aprendizagens: livros, enciclopédias, gramáticas, dicionários, etc.	x	
	Utiliza materiais e recursos que desenvolvem a autonomia dos alunos	✓	
	Promove a cooperação entre os alunos na gestão e organização dos materiais e recursos	✓	

Categorias	Indicadores	Obs*	Síntese das Observ.
Diferenciação dos Modos de Organização do Trabalho dos Alunos	Diversifica os modos de trabalho dos alunos	✓	<p>observa-se algum equilíbrio entre o tempo de aula no colectivo e o trabalho individual do aluno</p> <p>o trabalho individual visa a superação de dificuldades e esclarecimento de dúvidas (revisão para o teste)</p> <p>E2 aproveita este tempo para prestar um apoio mais individualizado aos alunos</p> <p>o trabalho individual contribui para um maior envolvimento dos alunos nas tarefas e aumenta a produtividade, já que todos trabalham na concretização das actividades propostas</p>
	Promove o trabalho individual para superação de necessidades individuais dos alunos	✓	
	Promove o trabalho individual para dar apoio individualizado aos alunos	✓	
	Promove o trabalho a pares ou em grupo para estimular a interajuda e a cooperação	x	
	Promove o trabalho a pares ou em grupo para melhorar as relações interpessoais entre os alunos	x	
	Promove o trabalho a pares ou em grupo para desenvolver a criatividade, a produtividade e a integração de saberes	x	
	Promove o trabalho em grupo como forma de desenvolver a diferenciação levando os alunos a procurar a ajuda do professor depois de esgotadas todas as ajudas do próprio grupo	x	
	Promove a apresentação pelos alunos de trabalhos/actividades à turma	x	
Práticas de Avaliação	Promove uma avaliação que permite diferenciar as estratégias de aprendizagem	x	<p>não se observam práticas de avaliação contínua, nem registos aula a aula que acompanhem o processo de ensino e aprendizagem</p> <p>o acompanhamento observado é feito através da ficha de avaliação mensal, que engloba todo o trabalho realizado pelos alunos</p> <p>não se observam indicadores dos efeitos que a avaliação mensal tem sobre o trabalho de E2 e dos alunos, mas regista-se a intervenção de A4 (1ª aula) que diz à professora já ter recolhido informação sobre o conteúdo a leccionar a seguir, o que é demonstrativo do conhecimento que os alunos têm dos conteúdos a aprender</p> <p>esta auto-avaliação é complementada com os comentários orais e escritos de E2</p> <p>observa-se a prática de hetero-avaliação no balanço do desempenho das tarefas pelos alunos</p>
	Promove uma avaliação que permite diferenciar as tarefas e actividades	✓	
	Promove uma avaliação que permite diferenciar os modos de organização do trabalho dos alunos	x	
	Promove uma avaliação que permite diferenciar conteúdos	x	
	Utiliza critérios de avaliação que contemplam processos e produtos	✓	
	Utiliza critérios de avaliação diversificados	✓	
	Define critérios de avaliação com os alunos	✓	
	Partilha os critérios de avaliação com os alunos	✓	
	Utiliza registos que permitem uma intervenção a curto prazo junto dos alunos com dificuldades	x	
	Utiliza registos que permitem planificar trabalho futuro	✓	
	Promove uma avaliação que permite aos alunos o reconhecimento das suas dificuldades	✓	
	Promove uma avaliação que permite aos alunos identificar formas para melhor ultrapassar dificuldades	x	
	Promove a troca de ideias e juízos avaliativos entre os alunos	✓	
	Informa regularmente os alunos sobre o seu desempenho e trabalho	✓	
	Valoriza as progressões dos alunos	x	
	Promove a participação activa dos alunos no processo de avaliação	✓	

* ✓ - observado

x - não observado



Práticas de Diferenciação Pedagógica na Sala de Aula: E3

Categorias	Indicadores	Obs*	Síntese das Observ.
Planificação e Diferenciação de Conteúdos	Planifica em função das necessidades dos alunos	x	. não se observam indicadores da forma como as aulas são planificadas, nem da utilização de aquisições anteriores dos alunos uma vez que se trata de uma turma de iniciação à LE . os alunos estudam todos o mesmo conteúdo «As Horas», ao mesmo tempo
	Explora o contributo dos alunos na aquisição de novos conteúdos	x	
	Utiliza aquisições anteriores	x	
	Promove a aquisição simultânea de conteúdos diferentes	x	
	Promove a investigação e a descoberta na aquisição de novos conteúdos	x	
Diferenciação de Actividades/Tarefas de Aprendizagem	Promove diferentes actividades em função dos interesses dos alunos	x	. não se observa qualquer tipo de diferenciação em função das necessidades ou dificuldades dos alunos . as actividades propostas são diversificadas de forma a não criar «tempos mortos», mantendo os alunos sempre ocupados . o ritmo de execução das tarefas não é respeitado, já que E3 estabelece tempo limite para a sua execução . durante a execução das tarefas E3 vai prestando ajuda e esclarecimentos aos alunos que o solicitam . as tarefas são indicadas para todos os alunos e visam a consolidação do conteúdo «As Horas»
	Promove diferentes actividades em função das necessidades dos alunos	x	
	Promove diferentes actividades em função das dificuldades dos alunos	x	
	Promove diferentes actividades para alunos com dificuldades já formalmente diagnosticadas	x	
	Promove a mesma tarefa para a turma, mas aceita diferença de ritmos de execução	x	
	Promove a mesma tarefa para a turma, mas aceita a solicitação de ajuda para a sua execução	✓	
	Promove trabalho acrescido na mesma área para alunos mais competentes	x	
	Promove actividades de treino e consolidação de aquisições já realizadas	✓	
	Promove actividades/tarefas de investigação e descoberta	x	
	Propõe situações-problema	x	
	Promove a execução de várias actividades/tarefas em simultâneo	✓	
	Promove a responsabilização dos alunos na definição das actividades/tarefas a desenvolver	x	
	Promove a responsabilização dos alunos na gestão do espaço e do tempo para execução das actividades/tarefas	x	
Diferenciação de Materiais/Recursos de Aprendizagem	Utiliza materiais e recursos diversificados como suporte às aprendizagens	✓	. os materiais utilizados são diversificados mas não são diferenciados em função dos alunos . os materiais destinam-se à concretização dos objectivos de E3, ou seja, têm como objectivo cumprir a planificação da professora em termos de aquisição do conteúdo em estudo . os materiais não visam o desenvolvimento da autonomia dos alunos já que dependem sempre da correcção feita no colectivo
	Adequa os materiais aos objectivos visados	✓	
	Adequa os materiais às necessidades dos alunos	x	
	Adequa materiais para os alunos com dificuldades já formalmente diagnosticadas	x	
	Adequa materiais aos diferentes estilos de aprendizagem	x	
	Utiliza outros recursos como suporte às aprendizagens: livros, enciclopédias, gramáticas, dicionários, etc.	x	
	Utiliza materiais e recursos que desenvolvem a autonomia dos alunos	x	
	Promove a cooperação entre os alunos na gestão e organização dos materiais e recursos	x	

Categorias	Indicadores	Obs*	Síntese das Observ.
Diferenciação dos Modos de Organização do Trabalho dos Alunos	Diversifica os modos de trabalho dos alunos	✓	. os modos de organização do trabalho privilegiados são o colectivo e o individual, chegando E3 a chamar a atenção dos alunos para trabalharem sozinhos a fim de reconhecerem as suas próprias dificuldades . durante a realização do trabalho individual E3 vai prestando apoio a alguns alunos . E3 não recorre ao trabalho em grupo nas aulas observadas e mesmo o trabalho a pares não é muito incentivado
	Promove o trabalho individual para superação de necessidades individuais dos alunos	✓	
	Promove o trabalho individual para dar apoio individualizado aos alunos	✓	
	Promove o trabalho a pares ou em grupo para estimular a interajuda e a cooperação	×	
	Promove o trabalho a pares ou em grupo para melhorar as relações interpessoais entre os alunos	×	
	Promove o trabalho a pares ou em grupo para desenvolver a criatividade, a produtividade e a integração de saberes	×	
	Promove o trabalho em grupo como forma de desenvolver a diferenciação levando os alunos a procurar a ajuda do professor depois de esgotadas todas as ajudas do próprio grupo	×	
	Promove a apresentação pelos alunos de trabalhos/actividades à turma	×	
Práticas de Avaliação	Promove uma avaliação que permite diferenciar as estratégias de aprendizagem	×	. não se observam práticas de avaliação ao longo das aulas . E3 vai informando os alunos do seu desempenho de forma completamente informal, chamando a atenção dos que não estão a trabalhar bem e valorizando a progressão de alguns alunos . não se observa qualquer participação dos alunos no processo de avaliação
	Promove uma avaliação que permite diferenciar as tarefas e actividades	×	
	Promove uma avaliação que permite diferenciar os modos de organização do trabalho dos alunos	×	
	Promove uma avaliação que permite diferenciar conteúdos	×	
	Utiliza critérios de avaliação que contemplam processos e produtos	×	
	Utiliza critérios de avaliação diversificados	×	
	Define critérios de avaliação com os alunos	×	
	Partilha os critérios de avaliação com os alunos	×	
	Utiliza registos que permitem uma intervenção a curto prazo junto dos alunos com dificuldades	×	
	Utiliza registos que permitem planificar trabalho futuro	×	
	Promove uma avaliação que permite aos alunos o reconhecimento das suas dificuldades	×	
	Promove uma avaliação que permite aos alunos identificar formas para melhor ultrapassar dificuldades	×	
	Promove a troca de ideias e juízos avaliativos entre os alunos	×	
	Informa regularmente os alunos sobre o seu desempenho e trabalho	✓	
	Valoriza as progressões dos alunos	✓	
	Promove a participação activa dos alunos no processo de avaliação	×	

* ✓ - observado

× - não observado

Práticas de Diferenciação Pedagógica na Sala de Aula: E4

Categorias	Indicadores	Obs*	Síntese das Observ.
Planificação e Diferenciação de Conteúdos	Planifica em função das necessidades dos alunos	x	. não se observam indicadores da forma como é feita a planificação, nem a exploração dos contributos dos alunos na aquisição dos conteúdos . a descoberta é promovida na 2ª aula através do trabalho experimental
	Explora o contributo dos alunos na aquisição de novos conteúdos	x	
	Utiliza aquisições anteriores	x	
	Promove a aquisição simultânea de conteúdos diferentes	x	
	Promove a investigação e a descoberta na aquisição de novos conteúdos	✓	
Diferenciação de Actividades/Tarefas de Aprendizagem	Promove diferentes actividades em função dos interesses dos alunos	x	. não se observa qualquer tipo de diferenciação em função das necessidades e dificuldades dos alunos . durante a realização das tarefas são poucos os alunos apoiados individualmente, tendo o trabalho (correção do teste) sido feito no colectivo através do questionamento directo dos alunos . as actividades de descoberta concretizam-se através da realização de uma experiência . o trabalho acrescido na mesma área serve para «entreter» os alunos que se mostram impacientes para sair da aula
	Promove diferentes actividades em função das necessidades dos alunos	x	
	Promove diferentes actividades em função das dificuldades dos alunos	x	
	Promove diferentes actividades para alunos com dificuldades já formalmente diagnosticadas	x	
	Promove a mesma tarefa para a turma, mas aceita diferença de ritmos de execução	x	
	Promove a mesma tarefa para a turma, mas aceita a solicitação de ajuda para a sua execução	✓	
	Promove trabalho acrescido na mesma área para alunos mais competentes	✓	
	Promove actividades de treino e consolidação de aquisições já realizadas	x	
	Promove actividades/tarefas de investigação e descoberta	✓	
	Propõe situações-problema	x	
	Promove a execução de várias actividades/tarefas em simultâneo	x	
	Promove a responsabilização dos alunos na definição das actividades/tarefas a desenvolver	x	
	Promove a responsabilização dos alunos na gestão do espaço e do tempo para execução das actividades/tarefas	x	
Diferenciação de Materiais/Recursos de Aprendizagem	Utiliza materiais e recursos diversificados como suporte às aprendizagens	✓	. os materiais são diversificados na realização da experiência, não se observando a utilização de recursos diferenciados . a cooperação na organização dos materiais é posta em prática na 2ª aula, aquando da utilização de material específico de laboratório
	Adequa os materiais aos objectivos visados	✓	
	Adequa os materiais às necessidades dos alunos	x	
	Adequa materiais para os alunos com dificuldades já formalmente diagnosticadas	x	
	Adequa materiais aos diferentes estilos de aprendizagem	x	
	Utiliza outros recursos como suporte às aprendizagens: livros, enciclopédias, gramáticas, dicionários, etc.	✓	
	Utiliza materiais e recursos que desenvolvem a autonomia dos alunos	x	
	Promove a cooperação entre os alunos na gestão e organização dos materiais e recursos	✓	

Categorias	Indicadores	Obs*	Síntese das Observ.
Diferenciação dos Modos de Organização do Trabalho dos Alunos	Diversifica os modos de trabalho dos alunos	x	<p>o trabalho da turma é essencialmente realizado no colectivo</p> <p>o desenvolvimento de trabalho de grupo (2ª aula) baseia-se na natureza da actividade e no material disponível para a realização da experiência, não se observando qualquer tentativa de E4 para desenvolver competências nos alunos inerentes a este modo de organização da turma: cooperação, interajuda, etc.</p> <p>os grupos formados são, na nossa opinião, demasiado grandes (6 alunos cada)</p>
	Promove o trabalho individual para superação de necessidades individuais dos alunos	x	
	Promove o trabalho individual para dar apoio individualizado aos alunos	x	
	Promove o trabalho a pares ou em grupo para estimular a interajuda e a cooperação	x	
	Promove o trabalho a pares ou em grupo para melhorar as relações interpessoais entre os alunos	x	
	Promove o trabalho a pares ou em grupo para desenvolver a criatividade, a produtividade e a integração de saberes	x	
	Promove o trabalho em grupo como forma de desenvolver a diferenciação levando os alunos a procurar a ajuda do professor depois de esgotadas todas as ajudas do próprio grupo	x	
	Promove a apresentação pelos alunos de trabalhos/actividades à turma	x	
Práticas de Avaliação	Promove uma avaliação que permite diferenciar as estratégias de aprendizagem	x	<p>não se observam práticas de avaliação, nem da parte de E4, nem da parte dos alunos</p>
	Promove uma avaliação que permite diferenciar as tarefas e actividades	x	
	Promove uma avaliação que permite diferenciar os modos de organização do trabalho dos alunos	x	
	Promove uma avaliação que permite diferenciar conteúdos	x	
	Utiliza critérios de avaliação que contemplam processos e produtos	x	
	Utiliza critérios de avaliação diversificados	x	
	Define critérios de avaliação com os alunos	x	
	Partilha os critérios de avaliação com os alunos	x	
	Utiliza registos que permitem uma intervenção a curto prazo junto dos alunos com dificuldades	x	
	Utiliza registos que permitem planificar trabalho futuro	x	
	Promove uma avaliação que permite aos alunos o reconhecimento das suas dificuldades	x	
	Promove uma avaliação que permite aos alunos identificar formas para melhor ultrapassar dificuldades	x	
	Promove a troca de ideias e juízos avaliativos entre os alunos	x	
	Informa regularmente os alunos sobre o seu desempenho e trabalho	x	
	Valoriza as progressões dos alunos	x	
	Promove a participação activa dos alunos no processo de avaliação	x	

*✓ - observado

x - não observado

Práticas de Diferenciação Pedagógica na Sala de Aula: E5

Categorias	Indicadores	Obs*	Síntese das Observ.
Planificação e Diferenciação de Conteúdos	Planifica em função das necessidades dos alunos	✓	. observam-se práticas de planificação com os alunos através do diálogo na aula e do preenchimento de instrumentos diversificados . o ensino de novos conteúdos é feito a partir do contributo dos alunos, promovendo um trabalho de reflexão e explicitação de raciocínios
	Explora o contributo dos alunos na aquisição de novos conteúdos	✓	
	Utiliza aquisições anteriores	✓	
	Promove a aquisição simultânea de conteúdos diferentes	×	
	Promove a investigação e a descoberta na aquisição de novos conteúdos	✓	
Diferenciação de Actividades/Tarefas de Aprendizagem	Promove diferentes actividades em função dos interesses dos alunos	×	. não se observa qualquer diferenciação de actividades, mas é promovida a diferenciação individual no processo de resolução de problemas . os alunos são convidados a fazer os seus cálculos e a partilhá-los com a turma . durante a execução das actividades é respeitado o ritmo de realização das tarefas e é prestado apoio aos que revelam mais dificuldades . através do balanço da avaliação mensal observado, constata-se que os alunos são autónomos na escolha e na realização das actividades de recuperação e consolidação de aprendizagens . os alunos têm tarefas atribuídas que visam a organização e gestão do trabalho da turma e dos materiais e recursos
	Promove diferentes actividades em função das necessidades dos alunos	×	
	Promove diferentes actividades em função das dificuldades dos alunos	×	
	Promove diferentes actividades para alunos com dificuldades já formalmente diagnosticadas	×	
	Promove a mesma tarefa para a turma, mas aceita diferença de ritmos de execução	✓	
	Promove a mesma tarefa para a turma, mas aceita a solicitação de ajuda para a sua execução	✓	
	Promove trabalho acrescido na mesma área para alunos mais competentes	×	
	Promove actividades de treino e consolidação de aquisições já realizadas	✓	
	Promove actividades/tarefas de investigação e descoberta	✓	
	Propõe situações-problema	✓	
	Promove a execução de várias actividades/tarefas em simultâneo	×	
	Promove a responsabilização dos alunos na definição das actividades/tarefas a desenvolver	×	
	Promove a responsabilização dos alunos na gestão do espaço e do tempo para execução das actividades/tarefas	×	
Diferenciação de Materiais/Recursos de Aprendizagem	Utiliza materiais e recursos diversificados como suporte às aprendizagens	✓	. através da reflexão feita para a avaliação mensal observada, constata-se que os alunos têm a possibilidade de utilizar materiais diferenciados e auto-correctivos em função das suas necessidades e dificuldades . o aluno com dificuldades já formalmente diagnosticadas tem um ficheiro diferente e realiza tarefas adequadas às suas necessidades e capacidades
	Adequa os materiais aos objectivos visados	✓	
	Adequa os materiais às necessidades dos alunos	×	
	Adequa materiais para os alunos com dificuldades já formalmente diagnosticadas	✓	
	Adequa materiais aos diferentes estilos de aprendizagem	✓	
	Utiliza outros recursos como suporte às aprendizagens: livros, enciclopédias, gramáticas, dicionários, etc.	×	
	Utiliza materiais e recursos que desenvolvem a autonomia dos alunos	×	
	Promove a cooperação entre os alunos na gestão e organização dos materiais e recursos	✓	

Categorias	Indicadores	Obs*	Síntese das Observ.
Diferenciação dos Modos de Organização do Trabalho dos Alunos	Diversifica os modos de trabalho dos alunos	✓	observa-se um equilíbrio entre o trabalho da turma no colectivo e o trabalho individual e a pares
	Promove o trabalho individual para superação de necessidades individuais dos alunos	✓	o trabalho individual (resolução de problemas) visa a superação de dificuldades individuais e a prestação de apoio de E5 aos alunos que mais precisam
	Promove o trabalho individual para dar apoio individualizado aos alunos	✓	
	Promove o trabalho a pares ou em grupo para estimular a interajuda e a cooperação	✓	
	Promove o trabalho a pares ou em grupo para melhorar as relações interpessoais entre os alunos	x	
	Promove o trabalho a pares ou em grupo para desenvolver a criatividade, a produtividade e a integração de saberes	x	o trabalho a pares tem o objectivo de promover a interajuda e a troca de ideias e raciocínios entre os alunos
	Promove o trabalho em grupo como forma de desenvolver a diferenciação levando os alunos a procurar a ajuda do professor depois de esgotadas todas as ajudas do próprio grupo	x	
	Promove a apresentação pelos alunos de trabalhos/actividades à turma	✓	
Práticas de Avaliação	Promove uma avaliação que permite diferenciar as estratégias de aprendizagem	✓	observa-se a utilização de dispositivos de avaliação diversificados e adequados aos objectivos a atingir
	Promove uma avaliação que permite diferenciar as tarefas e actividades	✓	observam-se práticas de uma avaliação que permite diferenciar tarefas/actividades, modos de organização do trabalho e que contempla processos e produtos
	Promove uma avaliação que permite diferenciar os modos de organização do trabalho dos alunos	✓	a avaliação permite que os alunos tomem consciência das suas dificuldades e que definam percursos individuais para as superar, o que faz com que tenham um papel activo não só na avaliação, mas também em toda a sua aprendizagem
	Promove uma avaliação que permite diferenciar conteúdos	✓	E5 informa os alunos sobre o seu desempenho e valoriza os seus progressos
	Utiliza critérios de avaliação que contemplam processos e produtos	✓	observam-se práticas de hetero-avaliação e «hetero-regulação» baseadas em critérios definidos com e pelos alunos
	Utiliza critérios de avaliação diversificados	✓	
	Define critérios de avaliação com os alunos	✓	
	Partilha os critérios de avaliação com os alunos	✓	
	Utiliza registos que permitem uma intervenção a curto prazo junto dos alunos com dificuldades	✓	
	Utiliza registos que permitem planificar trabalho futuro	✓	
	Promove uma avaliação que permite aos alunos o reconhecimento das suas dificuldades	✓	
	Promove uma avaliação que permite aos alunos identificar formas para melhor ultrapassar dificuldades	✓	
	Promove a troca de ideias e juízos avaliativos entre os alunos	✓	
	Informa regularmente os alunos sobre o seu desempenho e trabalho	✓	
	Valoriza as progressões dos alunos	✓	
	Promove a participação activa dos alunos no processo de avaliação	✓	

* ✓ - observado

x - não observado

3. Do Projecto Curricular de Turma às Práticas na Sala de Aula

3. 1. Elaboração e Desenvolvimento do Projecto Curricular de Turma

3.1.1. Caracterização do Projecto Curricular de Turma

O Projecto Curricular de Turma é um instrumento de gestão pedagógica (Leite, 2003) que surge como resposta ao *«desejo da escola em responder à diversidade (cultural e outras) da população»* e que fomenta *«uma cultura de reflexão e análise dos processos de ensinar e fazer aprender, bem como o trabalho cooperativo entre os professores gerador de intervenções de melhor qualidade»* (p. 115).

Roldão (1999a) também define projecto curricular como *«a forma particular como em cada contexto se constrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e de gestão curricular, adequadas à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto»* (p. 44).

Surgindo na sequência do Projecto Curricular de Escola, definido em função do Projecto Educativo e definindo as prioridades de uma escola em relação aos conteúdos a serem trabalhados em cada uma das áreas disciplinares, o Projecto Curricular de Turma estabelece prioridades de intervenção em função das especificidades da turma e dos alunos (Leite, 2003) (Figura 16), ou seja, concretiza as *«opções curriculares da escola»* (Leite, Gomes e Fernandes, 2001, cit. por Costa e Dias, 2002: 68). *«É ao nível do Projecto Curricular de Turma que é possível respeitar os alunos reais e articular a acção dos diversos professores dessa turma, por forma a romper com a mera acumulação de conhecimentos e propiciar uma visão interdisciplinar e integrada do saber»* (p. 117).

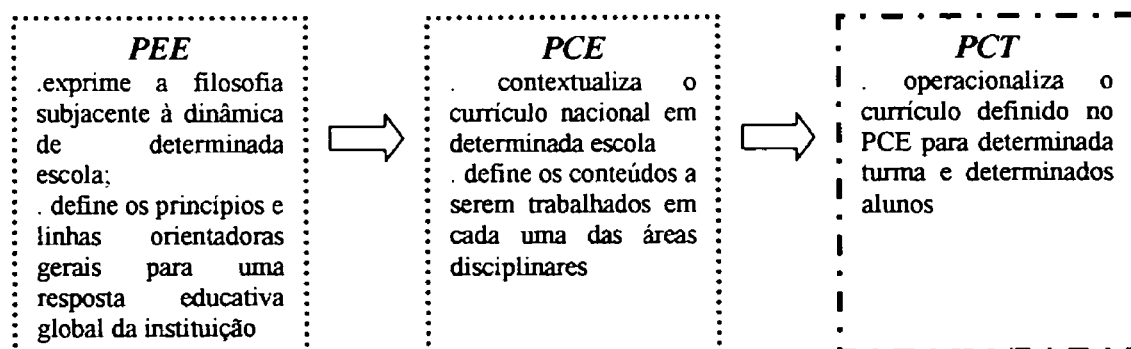


Figura 16. O PEE, o PCE e o PCT

A elaboração do Projecto Curricular de Escola e do Projecto Curricular de Turma dá ao currículo nacional uma dimensão de projecto. Após ter sido concebido *«como uma proposta uniforme de um dado conjunto de aprendizagens a promover e objectivos a atingir por um universo de destinatários (alunos)»* transforma-se num projecto *«que se estrutura e se ajusta de acordo com as necessidades e situações reais, com a especificidade de contextos e a diversidade dos destinatários/ participantes nesse projecto»* (Roldão, 1999b: 54).

Flexibilizando o currículo, organizam-se *«as aprendizagens de forma aberta, possibilitando que, num dado contexto, coexistam duas dimensões como face da mesma moeda: a clareza e delimitação das aprendizagens pretendidas e a possibilidade de organizar de forma flexível a estrutura, a sequência e os processos que a elas conduzem»* (Roldão, 1999a: 54). É esta flexibilização, definida no Projecto Curricular de Turma, que permite *«acolher todos os alunos através de modelos diferenciados de gestão do trabalho em sala de aula»* (Clarke, 1991, cit. por Morgado, 2003: 80).

3.1.2. Pressupostos Pedagógicos

Baseado no Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro, do qual faz uma breve apresentação na sua *«Nota Introdutória»*, o Projecto Curricular de Turma em estudo aponta para práticas de gestão curricular diversificadas, para a avaliação enquanto processo formativo, contínuo e regulador e para a cooperação entre os professores da turma como meio facilitador de uma cultura de reflexão e de análise dos processos de ensinar e de fazer aprender (PCT: 1).

A elaboração deste projecto assenta nos seguintes pressupostos pedagógicos:

- A organização social da turma favorece a construção do saber por parte do aluno e tem em conta o seu ritmo próprio e as suas diferenças individuais, interesses e necessidades;
- A gestão adequada do tempo de aprendizagem, visando a redução do *«tempo de intervenção colectiva do(a) professor(a)»*, torna possível que os alunos desenvolvam actividades e projectos, com condições que lhes garantam maior autonomia;
- A definição de *«caminhos»* diversificados leva ao desenvolvimento pessoal e social dos alunos, num processo dinâmico conducente a uma melhor apropriação e descoberta dos saberes e propício ao *«desabrochar do respeito por eles próprios e pelos outros»*;

- A atribuição de utilidade social ao que se aprende é um factor fundamental para o desenvolvimento global dos alunos. (PCT:2)

Ainda de acordo com o projecto desta turma, as práticas na sala de aula devem ser pensadas pelos professores de forma a:

- possibilitarem aos alunos o acesso a fontes diversificadas de conhecimento;
- possibilitarem aos alunos a aquisição de métodos de estudo e técnicas de trabalho;
- favorecerem o desenvolvimento de métodos e técnicas de expressão e comunicação;
- favorecerem o desenvolvimento do sentido de responsabilidade, cooperação e respeito pelos outros.

Estas orientações para as práticas na sala de aula têm como objectivo:

- desenvolver nos alunos *«o prazer do saber e a sua autonomia nas actividades que desenvolvem»*;
- *«contribuir para a formação dos alunos como pessoas conscientes do seu papel, capazes de estarem atentas aos outros, cooperarem e intervirem activamente no espaço em se inserem»* (PCT: 2)

Tanto os pressupostos pedagógicos, como os objectivos enunciados neste projecto pressupõem um trabalho diferenciado, assente num currículo nacional definido para todos, mas planificado com e para os alunos, em função do contexto em que se realizam as aprendizagens e das características individuais de cada um.

O aluno constrói o conhecimento no seio da turma, mas tendo em conta o seu ritmo, interesses e necessidades. A interacção entre os alunos é um factor fundamental para o seu desenvolvimento individual, mas é indispensável que se promovam momentos de trabalho que respeitem a individualidade e especificidade de cada um. A aprendizagem é aqui vista como uma construção pessoal, mas que se concretiza nas interacções sociais com o adulto e com os pares. A diversidade entre os alunos não condiciona o desenvolvimento das aprendizagens, mas, pelo contrário, é um factor enriquecedor do processo de aprendizagem e da dinâmica da turma.

De acordo com o estabelecido no projecto, o grupo constitui-se como o lugar desafiador ideal para o desenvolvimento social, intelectual e moral dos alunos. A aprendizagem é favorecida nesta interacção com o grupo e a organização da sala de aula é vista como uma estrutura básica que fornece as oportunidades para os alunos aprenderem (Folque, 1999).

Na gestão dos processos de aprendizagem, o trabalho desenvolvido pelos alunos assume especial importância, constituindo condição essencial para garantir maior autonomia e responsabilidade ao aprendente, levando-o à definição de caminhos ou percursos individualizados de aprendizagem e facilitando a apropriação e descoberta de saberes.

Na opinião destes professores, a construção do saber e da autonomia concretiza-se através de práticas que favoreçam o acesso a fontes diversificadas do conhecimento, a aquisição de métodos e técnicas de estudo e de trabalho e de métodos e técnicas de expressão e comunicação. Pretende-se que a aula em que o professor assume o «comando» e transmite «matérias» se transforme numa aula em que cada aluno tenha um papel central na construção do conhecimento, consolidado através da sua interacção com o professor e com os restantes alunos.

3.1.3. O Papel do Director de Turma

O director de turma passa a ter um papel importante no contexto escolar em que se insere e mais especificamente na turma que orienta e coordena, tanto ao nível dos alunos como ao nível dos restantes professores da turma e encarregados de educação. No âmbito deste estudo interessa-nos, sobretudo, o seu papel de «*coordenação dos diferentes professores da turma*» e de «*articulação dos desempenhos*» desses mesmos professores quando «*desenvolvem um projecto comum*» (Sá, 1997: 129).

O desenvolvimento de um projecto curricular obriga à tomada de decisões importantes no domínio do desenvolvimento curricular e o trabalho do director de turma deve ser realizado de forma a garantir:

- *a estruturação das actividades de aprendizagem da turma como um todo coerente e adequado às suas características e necessidades;*
- *a definição de prioridades curriculares decorrentes da análise da situação da turma, seu contexto socio-económico e cultural e seu percurso escolar anterior;*
- *o estabelecimento consensual de um perfil de competências necessárias ao alunos que se pretendem desenvolver através do conjunto das disciplinas e áreas curriculares;*
- *a clarificação de atitudes e valores a promover e por que meios, através do trabalho concertado dos diversos docentes, de modo a evitar indesejáveis contradições inter-docentes, com que os alunos terão dificuldade em lidar»* (Roldão, 1995: 6)

Com base na caracterização dos alunos feita pelo director de turma e pelos

professores, são definidas as competências a desenvolver prioritariamente na turma e o director de turma deverá contribuir para rentabilizar *«estratégias e até articular procedimentos e métodos de trabalho que contribuirão para um trabalho realmente interdisciplinar embora incidindo em conteúdos temáticos diferentes»* (Roldão, 1995: 7).

No caso concreto deste nosso estudo, a entrevista com a directora de turma é reveladora de um trabalho de coordenação bem organizado, do qual destacamos as seguintes fases:

a) *Preparação prévia das reuniões com os professores*

(...) No início elaborei um documento que serviu de base para reflectirmos em conjunto (...)

(...) na primeira reunião eu trouxe aquele primeiro documento para análise, o primeiro anexo do PCT (...) (directora de turma).

A reflexão à volta deste documento (Figura 17) teve como objectivo perceber *«como poderíamos contribuir para a aprendizagem dos nossos alunos»*. Através das questões colocadas aos professores perspectiva-se a intenção de desenvolver um trabalho centrado nas aprendizagens, enquanto processo de construção que, incidindo nos domínios dos conhecimentos, capacidades e atitudes, visa a formação global dos alunos. Prevê-se também que a intervenção dos professores inclua a planificação de *«caminhos»* diversificados para o desenvolvimento das competências definidas, o que também pressupõe o recurso à diferenciação pedagógica como forma de garantir aprendizagens *«à medida de cada aluno»*, respeitando as diferenças existentes na turma.

Esta reflexão foi fundamental para a directora de turma, como ponto de partida para a elaboração de um projecto curricular que efectivamente se tornasse num *«instrumento de gestão por excelência, de gestão pedagógica»*. O documento inclui ainda uma lista de competências do conselho de turma que abordaremos mais adiante.

As reuniões realizadas e coordenadas pela directora de turma serviram para analisar os diagnósticos realizados, definir competências de desenvolvimento prioritário, planificar a intervenção dos professores e proceder a balanços periódicos do trabalho em desenvolvimento, com vista a eventuais reformulações, tanto dos procedimentos dos professores, como dos instrumentos em uso e do próprio documento do projecto curricular.

b) *Disponibilização para encontros informais com os professores da turma*

Estes encontros informais surgem na tentativa de acompanhar mais de perto o trabalho dos professores e recolher informações sobre o processo e sobre os desempenhos dos alunos, já que os professores pouco falam do seu trabalho nas reuniões mais formais.

«(...) [os momentos com os professores serviram] para ajudá-los ou simplesmente para conversarmos e ir recolhendo informações (...)» (directora de turma).

Esta tentativa de manter um diálogo aberto com os professores e de promover um espírito de cooperação, como forma de garantir a coerência e a eficácia do trabalho, não passou disso mesmo, uma vez que «(...) Em termos de saber, se os professores estavam realmente a fazer o que se tinham comprometido fazer, não consegui ter esse feedback (...)» (directora de turma).

c) *Criação de condições para o envolvimento dos alunos e encarregados de educação*

As aulas de Formação Cívica constituem, para esta directora de turma, o espaço privilegiado para a participação dos alunos na elaboração e desenvolvimento do seu projecto curricular. Essa participação é operacionalizada através do preenchimento de uma grelha colectiva, «*Jornal de Opiniões*», onde os alunos registam tudo aquilo que gostaram ou não gostaram em relação ao funcionamento das várias disciplinas e dão sugestões. A sua participação traduz-se ainda na ajuda que prestam na reformulação dos instrumentos que os professores utilizam para avaliar os seus desempenhos nas aulas.

REFLEXÃO DO CONSELHO DE TURMA / 5.ª A

<p>Como podemos contribuir (áreas curriculares disciplinares e não disciplinares) para a construção das aprendizagens dos nossos alunos nos domínios dos conhecimentos, capacidades e atitudes ?</p> <p>⇕</p> <p>Que 'caminhos' devemos delinear para que os nossos alunos desenvolvam as competências essenciais que definimos ?</p>



PROJECTO CURRICULAR DE TURMA



INSTRUMENTO DE GESTÃO PEDAGÓGICA

Figura 17. Documento para reflexão no conselho de turma

Este envolvimento constitui, sem dúvida, uma forma de contribuir para a formação de jovens autónomos e responsáveis. Os alunos são levados a assumir compromissos que, integrados num projecto que é de todos, mais facilmente aceitam e respeitam.

«(...) Os próprios alunos o disseram nas aulas de Formação Cívica [que a ficha colectiva não estava a funcionar] (...)»

«(...) Repensei primeiro com os alunos e quando fui para o Conselho de Turma já levava uma proposta para reformulação da ficha (...)»(directora de turma).

d) Reflexão e avaliação das práticas dos professores

A primeira impressão positiva da directora de turma, que tinha considerado *«aquela primeira reunião muito interessante (...)»*, vai-se desvanecendo ao longo do ano lectivo e o optimismo inicial vai dando lugar a algum desapontamento, *«(...) na reunião que fizemos [no final do 2º período] fiquei um bocadinho frustrada (...)»*.

A falta de comunicação e a tentativa de os professores *«fugirem»* aos pedidos de esclarecimento da directora de turma levam a que esta assuma uma atitude céptica em relação à eficácia do processo em desenvolvimento.

« (...) Não tenho muito a certeza se o que de facto está escrito é o que realmente está a ser feito (...)».

«(...) da reflexão para o que agora vai surgindo não «bate a bota com a perdigota» como diz o povo (...)»(directora de turma).

As dúvidas sobre os processos em desenvolvimento na sala de aula acabam por criar também uma grande expectativa em relação ao final do ano lectivo, altura em que será feito *«(...) um ponto de situação mais rigoroso e vai ter de ficar tudo escrito (...)»*

Segundo a directora de turma *«a mudança de práticas é o mais difícil de conseguir (...)»* e o simples facto de os professores enfrentarem esta exigência normativa de elaborar por escrito um projecto curricular, não é suficiente para que alterem o tipo de trabalho que desenvolvem com os alunos na sala de aula.

«(...) sei que pelo simples facto de se escreverem coisas num papel, não é isso que vai provocar mudanças na prática (...)»(directora de turma).

No entanto, reconhece as potencialidades do projecto curricular que, na sua opinião, é um pretexto para a reflexão entre os professores, *«(...)se não tivéssemos de fazer o projecto, não teríamos pelo menos oportunidade para reflectir em conjunto nos Conselhos de Turma (...)»* e é um elemento determinante na mudança de atitude dos professores e, conseqüentemente, no tipo de trabalho que fazem na aula, *«Gradualmente as pessoas também vão percebendo que o que escrevem têm que*

cumprir (...)». A mudança dos objectivos e do trabalho que se faz nas reuniões do conselho de turma também é referida como factor positivo.

«(...) Isto não quer dizer que antigamente não se reflectisse, mas era diferente (...)»

«(...) Normalmente os Conselhos de Turma serviam para classificar os alunos e pouco mais (...)» (directora de turma).

3.1.4. O Papel do Conselho de Turma

O conselho de turma é um órgão intermédio de efectiva gestão pedagógica (Roldão, 1995) e desempenha um papel importante na definição dos contributos que cada disciplina pode dar para a formação dos alunos e na planificação do processo de desenvolvimento curricular. São definidos objectivos comuns, que vão sendo reconstruídos e sequenciados, de forma a dar relevância às áreas de intervenção consideradas prioritárias na turma, em função da análise do estado das aprendizagens dos alunos. Estabelecem-se estratégias diferenciadas de trabalho que, mesmo podendo ser diferentes de disciplina para disciplina, favorecem uma intervenção concertada e coerente por parte dos elementos do conselho de turma.

A primeira reflexão levada a cabo por estes professores incidiu nas competências do conselho de turma (Figura 18), no que se refere ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem e à necessidade de os professores prepararem e disponibilizarem a informação adequada para os pais e encarregados de educação.

Em relação à intervenção dos professores na aula, as tarefas do conselho de turma incluem a realização do diagnóstico para identificação das características específicas de cada aluno e a planificação das actividades a realizar com a turma.

Da leitura das actas das reuniões do conselho de turma que se realizaram ao longo do ano lectivo, destaca-se um percurso de trabalho interdisciplinar bem organizado, que inclui as várias fases do desenvolvimento curricular e que revela um trabalho de reflexão conjunta e de tomada de decisões baseada no conhecimento adequado dos alunos da turma.

Na primeira reunião (07/11/2002), o conselho de turma procedeu à caracterização global da turma (Figura 19), com base nas informações disponibilizadas pela directora de turma e nos resultados do diagnóstico feito em cada uma das disciplinas.

Na opinião da directora de turma, este diagnóstico inicial serviu para avaliar o estado da turma e definir competências prioritárias para intervenção.

«(...) [o primeiro diagnóstico foi pedido] para que na primeira reunião pudéssemos logo partilhar o que cada um de nós tinha notado e partir então para uma análise do que podíamos fazer (...)»

«(...) [o primeiro diagnóstico serviria para] decidir quais as competências que poderíamos e deveríamos privilegiar no sentido de dar mais resposta a estes alunos (...)»

«(...) Não esquecendo que as 10 competências têm sempre de estar presentes, mas havendo algumas que deveríamos privilegiar no nosso trabalho com a turma (...)»
(directora de turma).

COMPETE AO CONSELHO DE TURMA

- Analisar a situação da turma e identificar características específicas dos alunos a ter em conta no processo de ensino-aprendizagem.
- Planificar o desenvolvimento das actividades a realizar com os alunos em contexto de sala de aula.
- Identificar diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades educativas especiais dos alunos, promovendo a articulação com os respectivos serviços especializados de apoio educativo, em ordem à sua superação.
- Assegurar a adequação do currículo às características específicas dos alunos, estabelecendo prioridades e níveis de aprofundamento.
- Adoptar estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendizagens dos alunos.
- Conceber e delinear actividades em complemento do currículo proposto.
- Preparar informação adequada, a disponibilizar aos pais e E.E., relativamente ao processo de aprendizagem e avaliação dos alunos.

Figura 18. Competências do conselho de turma

Além do diagnóstico feito pelos professores, a caracterização da turma inclui também informações retiradas dos relatórios do 1º ciclo, informações recolhidas dos processos dos alunos e outros dados disponibilizados por alguns pais.

« (...) Tínhamos os relatórios do 1º Ciclo para alguns alunos (...) »

« (...) recolhi informações dos processos dos alunos (...) »

« (...) fui também conhecendo alguns pais que me foram dando outros dados (...) » (directora de turma).

5. CARACTERIZAÇÃO GLOBAL
(a partir do diagnóstico feito nas diferentes disciplinas – ver Anexo 2)

A turma tem-se revelado interessada e participativa. Na globalidade os alunos têm sido receptivos ao trabalho das diferentes disciplinas e têm aderido bem às actividades propostas, desempenhando-as, geralmente, com entusiasmo.

Contudo, maioritariamente, os alunos manifestam-se de forma desorganizada: não estão habituados a ouvir os outros e falam sem respeito pelas regras básicas de comunicação oral (esperar pela sua vez, pôr o dedo no ar, ouvir o colega). Isto significa que a sua participação tem de ser trabalhada no sentido de optimizar as suas capacidades.

Para além disso, o trabalho de alguns alunos por vezes é prejudicado por dificuldade de concentração. Alguns alunos revelam ainda pouca autonomia no trabalho, precisando, muitas vezes, do consentimento e/ou ajuda do professor para poderem continuar a desenvolver as actividades propostas.

Há também os que devido às suas dificuldades de aprendizagem necessitam de um apoio mais directo. No entanto, numa maneira geral, mesmo estes alunos têm-se mostrado empenhados em melhorar a sua participação.

A turma como grupo está a formar-se. A adaptação à nova escola e ao 2º ciclo ainda não está totalmente realizada. Há alunos ainda com materiais desorganizados e que ainda não interiorizaram bem o ritmo e a mecânica das aulas. No entanto, na sua generalidade os alunos tiveram uma boa integração na Escola e na Turma.

No que se refere aos aspectos relacionais a turma é considerada simpática e há a realçar o facto de a maioria dos alunos ter um bom sentido de cooperação.

Genericamente a turma é formada por alunos que têm estímulo familiar para a importância da escola e têm perspectivas escolares de futuro.

Figura 19. Caracterização global da turma

Esta caracterização, feita pelo conselho de turma, permite-nos identificar aspectos positivos e negativos na turma que sintetizamos da seguinte forma:

<i>Aspectos positivos</i>	<i>Aspectos negativos</i>
<ul style="list-style-type: none"> - a turma é interessada e participativa - os alunos são receptivos ao trabalho das diferentes disciplinas - os alunos têm aderido bem às actividades propostas - a maioria dos alunos desempenha as actividades com entusiasmo - os alunos mostram-se empenhados em melhorar a sua participação - os alunos tiveram uma boa integração na Escola e na Turma - a turma é simpática - a maioria dos alunos tem um bom sentido de cooperação - os alunos têm estímulo familiar para a importância da escola - os alunos têm perspectivas escolares de futuro 	<ul style="list-style-type: none"> - a maioria dos alunos manifesta-se de forma desorganizada - a maioria dos alunos não está habituada a ouvir os outros - a maioria dos alunos fala sem respeito pelas regras básicas de comunicação oral - alguns alunos revelam dificuldades de concentração - alguns alunos revelam pouca autonomia no trabalho - alguns alunos dependem do consentimento e/ou ajuda do professor para desenvolver as actividades propostas - alguns alunos revelam dificuldades de aprendizagem - alguns alunos necessitam de um apoio mais directo - a adaptação à nova escola do 2º ciclo ainda não está totalmente realizada - alguns alunos têm os materiais desorganizados - alguns alunos ainda não interiorizaram bem o ritmo e a mecânica das aulas

Os professores identificaram ainda os alunos que revelavam mais dificuldades (Figura 20) e que, conseqüentemente, precisavam de maior atenção, tanto ao nível do apoio na aula, como ao nível da planificação do trabalho a desenvolver e dos materiais de suporte às aprendizagens a utilizar.

6. IDENTIFICAÇÃO DE PROBLEMAS E NECESSIDADES DETECTADAS

Problema(s) / Necessidades detectado(s)	ALUNOS
. Dificuldades de aprendizagem	A1, A2, A21, A20, A7
. Dificuldades de concentração	A1, A2, A6, A11, A21, A20, A7
. Pouca autonomia no trabalho	A1, A21, A20, A7
. Ritmo de trabalho muito lento	A2, A21, A20, A7
. Dificuldades na organização dos materiais	A1, A2, A11, A20
. Dificuldades ao nível da expressão escrita	A2, A11, A21, A20, A7
. Falta de apoio no estudo em casa	A8, A2, A20
. Participação desorganizada	Maioria dos alunos

Figura 20. Dificuldades diagnosticadas na turma

A partir desta caracterização, foram definidas as competências gerais (Figura 21) consideradas prioritárias, que permitiriam, posteriormente, planificar actuações coerentes para o conjunto das disciplinas.

1. COMPETÊNCIAS GERAIS A PRIVILEGIAR AO LONGO DESTA ANO LECTIVO

- Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano. (1)
- Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio. (3)
- Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados. (5)
- Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável. (6)
- Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões. (7)
- Realizar actividades de forma autónoma (8)
- Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns. (9)

Figura 21. Competências gerais prioritárias

Na segunda reunião (26/11/2002), o conselho de turma definiu estratégias gerais de intervenção para cada uma das competências seleccionadas (Figura 22) e foi feita uma calendarização do trabalho a desenvolver por todos, nomeadamente a entrega à directora de turma de um documento com a identificação das competências gerais a privilegiar nas disciplinas, das estratégias gerais de intervenção e dos conteúdos específicos de cada uma das áreas do conhecimento.

2. ESTRATÉGIAS GERAIS DE INTERVENÇÃO

- ♦ Rentabilizar as questões emergentes do quotidiano e da vida do aluno.
- ♦ Organizar o ensino com base em materiais e recursos diversificados, de modo a favorecer a participação e o desenvolvimento autonomia dos alunos.
- ♦ Organizar o ensino prevendo a utilização de fontes de informação diversas e das tecnologias de informação e comunicação.
- ♦ Rentabilizar os meios de comunicação social e o meio envolvente.
- ♦ Organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificado.
- ♦ Organizar o ensino prevendo a realização de actividades por iniciativa do aluno e a realização de actividades a pares ou em pequenos grupos (três ou quatro alunos).
- ♦ Promover e desenvolver a realização de projectos.
- ♦ Promover intencionalmente actividades dirigidas para o trabalho cooperativo.
- ♦ Organizar actividades cooperativas de aprendizagem orientadas para a integração e troca de saberes e conducentes à tomada de consciência de si e dos outros.
- ♦ Promover intencionalmente actividades dirigidas à expressão e ao esclarecimento de dúvidas e de dificuldades.
- ♦ Apoiar o aluno na descoberta das diversas formas de organização da sua aprendizagem e na construção da sua autonomia para aprender.
- ♦ Promover actividades dirigidas a pesquisa, selecção e tratamento de informação.
- ♦ Promover o envolvimento dos alunos na construção de regras, definição de critérios de actuação e na procura de soluções para a resolução de problemas.
- ♦ Envolver os alunos na avaliação, de forma a propiciar a tomada de consciência de si e dos outros.

Figura 22. Estratégias gerais de intervenção

Para facilitar o trabalho dos professores foi construído um quadro síntese (Figura 23) em que se pode observar a correspondência entre as competências gerais e as acções que os professores podem desenvolver para promover as aprendizagens dos alunos e atingir os objectivos a que se propõem.

A partir dos documentos entregues pelos professores foi construído um quadro (Figura 24) que traduz o nível de participação de cada docente no desenvolvimento das competências seleccionadas pelo conselho de turma. Ao ser integrado no projecto curricular, este quadro constitui não só uma forma de orientar todos os intervenientes no processo, mas serve também de testemunho de um compromisso assumido pelos

professores para o desenvolvimento das acções previstas e das competências por si seleccionadas.

Quadro – Síntese: Competências gerais / Acções a desenvolver pelos professores

ACÇÕES A DESENVOLVER POR CADA PROFESSOR	COMPETÊNCIAS GERAIS									
	Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano	Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio	Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados	Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável	Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões	Realizar actividades de forma autónoma	Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns			
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
. Rentabilizar as questões emergentes do quotidiano e da vida do aluno.	X									
. Organizar o ensino com base em materiais e recursos diversificados, de modo a favorecer a participação e o desenvolvimento da autonomia dos alunos.	X	X		X	X	X		X	X	X
. Organizar o ensino prevendo a utilização de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação		X	X	X		X	X			
. Rentabilizar os meios de comunicação social e o meio envolvente.		X	X							
. Organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trab. diversificados.	X				X					
. Organizar o ensino prevendo a realização de activid. por iniciativa do aluno e a realização de actividades a pares ou em pequeno grupo.								X	X	
. Promover e desenvolver a realização de projectos.	X	X		X		X	X		X	X
. Promover intencionalmente actividades dirigidas para o trabalho cooperativo.	X			X	X			X	X	X
. Organizar actividades cooperativas de aprendizagem orientadas para a integração e troca de saberes e condutas à tomada de consciência de si e dos outros	X			X	X			X	X	X
. Promover intencionalmente activ. dirigidas à expressão e ao esclarecimento de dúvidas e de dificuldades.					X					
. Apoiar o aluno na descoberta das diversas formas de organização da sua aprendizagem e na construção da sua autonomia para aprender.					X			X	X	
. Promover intencionalmente activ. dirigidas a pesquisa, selecção, organização e interpretação de informação.						X				
. Promover o envolvimento dos alunos na construção de regras, definição de critérios de actuação e na procura de soluções para a resolução de problemas.							X			X

Figura 23. Competências e estratégias

Além deste quadro síntese das competências e das acções a desenvolver, constam também do projecto listas de conteúdos referentes a cada disciplina.

3. DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS GERAIS: ÁREAS ENVOLVIDAS

COMPETÊNCIAS GERAIS SELECIONADAS	Áreas Curriculares Envolvidas												
	LP	I	H	M	CN	EVT	EM	EF	ENR	AP	EA	FC	
. Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano. (1)				X		X	X	X	X	X	X		
. Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio. (3)	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
. Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados. (5)	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	
. Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável. (6)	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X		
. Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões. (7)				X			X	X	X	X	X	X	
. Realizar actividades de forma autónoma. (8)	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X		
. Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns. (9)		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	

Figura 24. Intervenção individual dos professores

Nesta reunião, foram também definidas as orientações gerais para a avaliação a realizar, prevendo-se o apoio de instrumentos variados e «adequados à natureza das aprendizagens e do contexto em que ocorrem, envolvendo os alunos de forma contínua e sistemática» (Figura 25).

6. FORMAS E ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO/ REGULAÇÃO

“A avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa”
 “A avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação do ensino básico, assume carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da aprendizagem”

Despacho nº 30/ 2001 (pontos 2 e 16)

A avaliação tem uma dimensão pedagógica e formativa que está intrinsecamente ligada à aprendizagem. Nesta perspectiva, procuraremos envolver os alunos numa avaliação formativa e sistemática (auto-avaliação e avaliação dos colegas), relativamente ao desenvolvimento das tarefas que se propuseram fazer, ao tipo de participação nas actividades da aula, ao cumprimento das regras definidas em conjunto, às atitudes e comportamento nas aulas, aos trabalhos de grupo, aos resultados das fichas de avaliação, ao cumprimento de tarefas da sua responsabilidade, etc.

Para além disso, procuraremos também envolver os alunos na definição de critérios de avaliação, de modo a desenvolver uma maior responsabilização e uma maior consciência de si e dos outros.

A avaliação será feita recorrendo-se a instrumentos de registo variados, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrerem: fichas individuais, de grupo e colectivas, diárias, mensais e de período.

Figura 25. Estratégias de avaliação/regulação

Ainda no primeiro período (20/12/2002), o conselho de turma fez o balanço do trabalho até então desenvolvido e decidiu reunir logo no início do segundo período para clarificar alguns conceitos discutidos em reuniões anteriores e para redefinir e reorientar o trabalho de cada um dos professores.

«(...) Queria esclarecer [na reunião de Janeiro] que quando se pedia para definirem as estratégias e indicarem as competências que queriam privilegiar não era para controlar mas para conseguirmos ver melhor o que estávamos a fazer ou não (...).»

«(...) Esta reunião [de Janeiro] foi claramente para redefinirmos e clarificarmos o que se pretendia que cada professor fizesse (...).» (directora de turma).

De acordo com as actas analisadas, os professores reuniram duas vezes no segundo período (21/01/03 e 15/04/03). A primeira reunião serviu para a directora de turma reforçar o pedido de entrega dos documentos referentes a cada disciplina com a indicação das competências gerais a desenvolver, das estratégias de intervenção dos professores e dos conteúdos das disciplinas a leccionar. Na segunda reunião foi feito um balanço do trabalho já desenvolvido, *«(...) Já para o final do 2º período nós tínhamos que fazer um ponto da situação do que estávamos a fazer (...).»* O conselho de turma considerou que as estratégias definidas anteriormente se tinham revelado adequadas, assumindo o compromisso de as reforçar durante o terceiro período. Nesta reunião foi ainda tomada a decisão de reformular a ficha colectiva de controle do comportamento dos alunos.

No terceiro período foi realizada uma reunião (01/06/03) em que o conselho de turma fez a avaliação do processo de desenvolvimento do projecto curricular tendo os professores chegado à conclusão que os alunos já revelavam uma melhoria nas suas aprendizagens. Consideraram também que este documento foi muito importante e determinante para o aumento dos momentos de reflexão conjunta entre os professores. O conselho de turma deixou ainda em aberto uma proposta que indicava que, no ano lectivo seguinte, as experiências de aprendizagem bem sucedidas, realizadas com os alunos nas várias disciplinas, deviam ser partilhadas por todos.

A melhoria da quantidade e da qualidade destas reflexões é também referida pela directora de turma que afirma que estes momentos de trabalho conjunto serviram para:

- partilhar pressupostos pedagógicos e decidir o que fazer com a turma;

«(...) [a partilha de pressupostos pedagógicos serviu] para percebermos o que cada um pensa de forma a possibilitar também decidir em conjunto o que fazer com esta turma (...)»

- avaliar as diferenças entre os alunos;

«(...) houve muita reflexão à volta das diferenças (...)»

- planificar «caminhos» diversificados em função das características dos alunos;

«(...) essa reflexão foi no sentido de que, perante os nossos alunos, depois de os conhecermos, tentarmos ver, em conjunto, que caminhos devíamos seguir para, em conjunto, responder melhor àquela turma em concreto que nós temos (...)»

- avaliar a influência do projecto no trabalho dos professores.

«(...) [A reflexão conjunta serviu para perceber] em que é que ele [o PCT] pode ou não favorecer a nossa prática enquanto professores (...)» (directora de turma).

3.1.5. O Papel do Professor

No conselho de turma, o professor assume uma dupla responsabilidade. Por um lado, tem de respeitar as orientações e decisões tomadas no seu grupo disciplinar ou departamento em relação à natureza e às exigências das aprendizagens na sua disciplina e, por outro lado, tem de adequar o seu trabalho ao conjunto das actuações dos professores do conselho de turma, de forma a que o processo de ensino e aprendizagem englobe as diversas áreas do conhecimento como um todo coerente e não como a soma de partes distintas. O professor assume assim o compromisso de (1) definir, no conselho de turma, um percurso global de formação consistente para todos os alunos, (2) garantir as aprendizagens exigidas pelo currículo formal e (3) diferenciar metodologias, diversificar situações de aprendizagem e regular todo o processo na sala de aula.

Neste contexto de elaboração e desenvolvimento do projecto curricular de turma, o professor selecciona as competências que se propõe desenvolver e define as estratégias de intervenção que melhor se enquadram nos objectivos que se propõe atingir. É do conjunto das opções tomadas por cada professor que se constrói o projecto que visa, fundamentalmente, o *«agrupamento de determinados objectivos do currículo oficial em torno de algum ou de alguns eixos fundamentais e explicitados claramente em função das necessidades da escola»* e dos alunos (Giné, 2002: 41), dando *«sentido às acções isoladas e [integrando] as diversas actividades numa intencionalidade comum»* (Leite, 2003: 96).

Neste contexto, atribuem-se aos professores «funções que se afastam do mero cumprimento de um currículo prescrito a nível nacional e que se supõe ser desenvolvido de forma idêntica em todas as escolas, independentemente dos contextos em que se inserem, dos recursos de que dispõem e das características da população que as frequenta», que se aproximam da «procura de caminhos que se adequem a esses contextos reais e que propiciem uma formação com sentido para todos os alunos (...)» e que incorporam «a diversidade de situações e a flexibilização de percursos e meios de formação» (Leite, 2003: 113, 114).

As conclusões do diagnóstico realizado por cada professor também constam do projecto curricular de turma (Figura 26). Estas conclusões, complementadas com as outras informações recolhidas pela directora de turma, serviram de base para a reflexão e tomada de decisão sobre o trabalho a planificar no projecto curricular e a desenvolver na sala de aula com os alunos.

Diagnóstico feito nas diferentes disciplinas (Out./02)

LÍNGUA PORTUGUESA
<i>Turma, na generalidade, interessada e participativa. No entanto, as dificuldades evidenciadas por alguns alunos, obrigam-me a trabalhar a ritmos diferentes dentro da sala o que também vai prejudicar o apoio que é necessário dar ao Jorge. Este aluno é muito "absorvente" e solicita a atenção constantemente.</i>
<i>Alguns alunos, por revelarem um desempenho muito deficiente a Língua Portuguesa, necessitam de apoio constante: Bárbara, Diego, Guilherme e Rogério.</i>
<i>Tenho sentido dificuldades em integrar o Jorge no trabalho da turma, porque não consegue acompanhar os colegas e não se concentra nas tarefas que lhe proponho.</i>

INGLÊS
<i>A turma revelou-se interessada e simpática. É, no entanto, constituída maioritariamente por alunos que não estão habituados a ouvir os outros e que nem sempre estão atentos à explicação do professor. Isto significa que a sua participação tem de ser trabalhada no sentido de otimizar as suas capacidades.</i>
<i>A Bárbara, o Diego e o Rogério são casos preocupantes de: não organizarem os materiais, não trazerem os materiais e não fazerem os trabalhos de casa.</i>

HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL
<i>A turma tem-se mostrado muito participativa e entusiasta, aderindo bem às propostas de actividades, mas manifesta-se de forma desorganizada e um pouco barulhenta. A adaptação à nova escola e ao 2º ciclo ainda não está totalmente realizada e há alunos ainda com materiais desorganizados e que ainda não interiorizaram o ritmo e a mecânica das aulas.</i>
<i>A turma como grupo está a formar-se.</i>
<i>Pelo diagnóstico feito no início do ano, os alunos que mostraram mais dificuldades foram: a Bárbara, o Francisco e o Rogério (localização, conhecimentos, compreensão e expressão escrita).</i>
<i>Com falta de atenção e concentração ao trabalho das aulas são: Ana Luisa, Bárbara, Diego, Filipe, Margarida, Maria e Rogério.</i>
<i>Há alguns alunos (maioritariamente rapazes) muito interessados e bem informados sobre a disciplina.</i>

CIÊNCIAS DA NATUREZA
<i>Os alunos de forma geral são interessados e colaboram nos trabalhos propostos. As suas reacções denotam falta de maturidade.</i>
<i>A aluna Bárbara distrai-se com muita facilidade.</i>

MATEMÁTICA
<p>A turma tem-se mostrado muito interessada e participativa. Na globalidade os alunos têm sido receptivos ao trabalho proposto na disciplina: têm aderindo bem às diferentes actividades, desempenhando-as com entusiasmo.</p> <p>Contudo, o trabalho de alguns alunos por vezes é prejudicado por dificuldade de concentração. Alguns alunos revelam ainda pouca autonomia no trabalho, precisando, muitas vezes, do consentimento e/ou ajuda da professora para poderem continuar a desenvolver as actividades propostas.</p> <p>Há também os que devido às suas dificuldades de aprendizagem necessitam de um apoio mais directo.</p>
<p>Dificuldades de concentração: Bárbara, Diego, Filipe, Jorge, Margarida, Ricardo e Rogério.</p> <p>Dificuldades de aprendizagem: Ana Luisa, Bárbara, Jorge e Rogério.</p> <p>Dificuldades de organização: Diego, Guilherme, Jorge e Rogério.</p>

Figura 26. Resultados do diagnóstico

Após a selecção das competências a trabalhar na turma, cada professor volta a ter uma participação mais individual na definição das estratégias a privilegiar e das situações de aprendizagem a pôr em prática nas suas aulas, com os conteúdos específicos das suas disciplinas (Figura 27).

4.2. Estratégias de intervenção a privilegiar nas diferentes ^{áreas} disciplinares

Disciplina: Estratégias a privilegiar / Situações de aprendizagem
<p>LÍNGUA PORTUGUESA</p> <ul style="list-style-type: none"> Recontar vivências pessoais. Troca de impressões orientadas/ Debates sobre assuntos relacionados com os textos. Solicitar comentários e opiniões sobre o conteúdo dos textos estudados. Treinar o uso de técnicas de recolha e selecção de informação: <ul style="list-style-type: none"> Questionar os textos: - Sublinhar as ideias principais; - Resumir Trabalhar em grupo: - escuta activa; - sentido de inter ajuda; - reflexão conjunta. Preenchimento/ cumprimento do Plano Individual de Trabalho. Distribuição de tarefas e funções: recolha de textos; verificação do caderno diário; responsabilidade por determinadas tarefas.
<p>CIÊNCIAS DA NATUREZA</p> <ul style="list-style-type: none"> Participação oral resultante do trabalho individual feito na aula ou em casa: <ul style="list-style-type: none"> Procurar relacionar a sua experiência pessoal com os novos conteúdos que vai conhecendo e relatá-los na aula aos elementos do seu grupo; Reflectir sobre o que aprendeu e expor aos seus colegas de grupo novos conhecimentos e conclusões, comparando-os com os dos colegas. Trabalho individual escrito ou audiovisual realizado na aula ou em casa: <ul style="list-style-type: none"> Realizar esquemas selectivos sobre os conteúdos em estudo; - Sopa de letras; Realização de fichas com palavras cruzadas e outros jogos; Trabalhos de pesquisa; Ver na televisão programas relacionados com o seu estudo; Consultar enciclopédias, Internet, ... Se possível fazer um diário de estudo com espaços para colocação de dúvidas. Trabalho de grupo feito na aula, com apresentação oral e/ou escrita dos resultados: <ul style="list-style-type: none"> Investigação individual e/ ou de grupo; Questões sobre o que se pretende investigar; Elaborar cartazes para realçar conclusões e tornar mais aliciente a troca de impressões entre grupos.

INGLÊS

- Levar o aluno a:
 - . Prestar atenção ao uso da língua inglesa em cartazes, embalagens, filmes e músicas.
 - . Estar motivado para a aprendizagem do Inglês pela utilização na aula de momentos lúdicos relacionados com jogos, cantilenas, "sketches" e músicas.
 - . Expressar dúvidas e dificuldades.
 - . Confrontar diferentes métodos de trabalho para a realização de uma mesma tarefa, de modo a que ele descubra diversas formas de organização da sua aprendizagem que o leve ao sucesso e reforço da sua auto-estima.
 - . Auto-avaliar-se e adaptar os métodos de trabalho à sua forma de aprender e aos objectivos da disciplina.
 - . Fazer trabalho autónomo, promovendo a sua progressiva responsabilização, variando os materiais conforme o seu ritmo de aprendizagem.
 - . Trabalhar em pares, em grupo e colectivamente, de modo a promover a interajuda e cooperação

HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

- . Envolver os alunos na programação e avaliação do trabalho;
- . Envolver os alunos na construção de regras da aula e na procura de soluções para a resolução dos problemas e conflitos;
- . Disponibilizar materiais educativos que possam ajudar a responder às diferentes necessidades e interesses dos alunos, criando condições que permitam operacionalizar a diferenciação do trabalho;
- . Organizar os materiais de modo a desenvolver a participação e a autonomia dos alunos;
- . Organizar actividades cooperativas de aprendizagem;
- . Desenvolver o trabalho a pares, no sentido de proporcionar a interajuda e a cooperação;
- . Variar as situações de aprendizagem;
- . Fomentar a pesquisa, selecção e tratamento da informação;
- . Envolver os alunos numa avaliação formativa sistemática (auto-avaliação e avaliação dos colegas), recorrendo-se ao registo em fichas individuais mensais;
- . Envolver os alunos na definição de critérios de avaliação, de modo a desenvolver uma maior responsabilização e uma maior consciência de si e dos outros;
- . Fomentar o contacto com o meio como fonte de recolha diferenciada de informação.

MATEMÁTICA

- . Envolver os alunos na programação e avaliação do trabalho;
- . Envolver os alunos na construção de regras da aula e na procura de soluções para a resolução dos problemas e conflitos;
- . Organizar ficheiros e outros materiais educativos que possam ajudar a responder às diferentes necessidades e interesses dos alunos, criando condições que permitam operacionalizar a diferenciação do trabalho;
- . Organizar os materiais de modo a desenvolver a participação e a autonomia dos alunos;
- . Organizar actividades cooperativas de aprendizagem;
- . Desenvolver o trabalho a pares, no sentido de propiciar a troca de saberes, a interajuda e a cooperação;
- . Dar particular atenção a estratégias de resolução de problemas, a processos de argumentação e explicitação de raciocínios;
- . Variar as situações de aprendizagem, com recurso frequente a materiais que permitam a experimentação;
- . Desenvolver a realização de projectos, envolvendo os alunos na sua concepção, avaliação e comunicação à turma;
- . Fomentar a pesquisa, selecção e tratamento da informação, utilizando fontes de informação diversas
- . Envolver os alunos numa avaliação formativa sistemática (auto-avaliação e avaliação dos colegas), recorrendo-se ao registo em fichas individuais mensais.
- . Envolver os alunos na definição de critérios de avaliação, de modo a desenvolver uma maior responsabilização e uma maior consciência de si e dos outros.

Figura 27. Situações de aprendizagem

Tema: *Elaboração e Desenvolvimento do PCT*
- *Perspectivas da Directora de Turma* -

Categorias	Sub Categ.	Indicadores	Unidades de Registo	Freq. UR
Concepção do DT sobre projecto curricular	Definição de PCT	O projecto curricular é um instrumento de gestão pedagógica	Um projecto curricular é claramente um instrumento de gestão por excelência, de gestão pedagógica (...)	1
Processo de Elaboração do PCT	Reunião do Conselho de Turma do 1º Período	O Conselho de Turma reuniu três vezes no 1º período	(...) Durante o 1º período fizemos três reuniões, não contando com última de final de período (...) (...) reuniões formais foram três (...)	1 1
		A primeira reunião serviu para analisar os diagnósticos realizados	(...) A primeira [reunião] foi para analisar os diagnósticos realizados (...)	1
		A primeira reunião serviu para definir competências prioritárias na turma	(...) [na primeira reunião ficou decidido] quais eram as competências com que [os professores] se comprometiam (...)	1
		A primeira reunião serviu para planificar a intervenção dos professores na turma	(...) [na primeira reunião] ficou decidido que eu faria uma grelha em que os professores iriam definir que estratégias iriam privilegiar na sua disciplina (...) (...) Logo na reunião de final de 1º período ficou combinado entre nós e com os alunos que haveria uma grelha colectiva em que os professores assinalariam como é que as coisas estavam a decorrer em cada aula (...) (...) cada professor disse o que ia fazer na sua disciplina em função das competências seleccionadas (...)	1 1 1
		A primeira reunião serviu para a DT pedir aos professores que fizessem o 1º diagnóstico	(...) pedi aos colegas que, naquele primeiro mês, tentassem fazer um primeiro diagnóstico dos alunos (...)	1
		A DT considerou a primeira reunião interessante	(...) Eu até acho que aquela primeira reunião foi muito interessante (...) (...) No início elaborei um documento que serviu de base para reflectirmos em conjunto (...)	1 1

Categorias	Sub Categ.	Indicadores	Unidades de Registo	Freq. UR
Processo de Elaboração do PCT	Documentos de apoio à elaboração do PCT	A DT elaborou um documento para reflexão conjunta dos professores sobre a forma de ajudar os alunos a aprender	(...) na primeira reunião eu trouxe aquele primeiro documento para análise, o primeiro anexo do PCT (...) (...) [o primeiro anexo do PCT serve para ver] como podemos contribuir para a aprendizagem dos nossos alunos (...)	1 1
		Os professores produziram um documento de apoio à elaboração do PCT	(...) Estas grelhas que estão aqui (<i>mostra PCT</i>) são o resultado deste trabalho inicial (...)	1
	Diagnóstico Inicial	O diagnóstico foi realizado para avaliar o estado da turma e decidir o que fazer	(...) [o primeiro diagnóstico foi pedido] para que na primeira reunião pudéssemos logo partilhar o que cada um de nós tinha notado e partir então para uma análise do que podíamos fazer (...)	1
		O diagnóstico serviu para definir as competências prioritárias na turma	(...) [o primeiro diagnóstico serviria para] decidir quais as competências que poderíamos e deveríamos privilegiar no sentido de dar mais resposta a estes alunos (...) (...) Não esquecendo que as 10 competências têm sempre de estar presentes, mas havendo algumas que deveríamos privilegiar no nosso trabalho com a turma (...)	1 1
	Resultados do Diagnóstico	Os alunos participam desordenadamente	(...) Depois de um primeiro conhecimento da turma, mesmo ao fim de um mês e tal, nós percebemos logo que uma questão fundamental a trabalhar com estes alunos estava relacionada com a participação desordenada deles (...) (...) Não são alunos mal comportados no sentido de faltarem ao respeito, mas são muito desorganizados em termos de participação (...) (...) Percebemos logo que esta era uma dimensão que nós tínhamos que trabalhar (...)	1 1 1
		Alguns alunos revelavam dificuldades de integração	(...) percebemos que havia miúdos com dificuldades de integração (...)	1
		A maioria dos alunos revelava pouca autonomia	(...) a maioria revelava pouca autonomia (...)	1

Categorias	Sub Categ.	Indicadores	Unidades de Registo	Freq. UR
Processo de Elaboração do PCT	Bases para Análise e Caracterização da Turma	A análise e caracterização da turma foi feita com base nos relatórios do 1º ciclo	(...) Tínhamos os relatórios do 1º Ciclo para alguns alunos (...)	1
		A análise e caracterização da turma foi feita com base nas informações recolhidas dos processos dos alunos	(...) recolhi informações dos processos dos alunos (...)	1
		A análise e caracterização da turma foi feita com base nas informações dadas por alguns pais	(...) fui também conhecendo alguns pais que me foram dando outros dados (...)	1
		A análise e caracterização da turma incluiu também os diagnósticos feitos pelos professores	(...) Tudo isto [relatório do 1º ciclo, informações dos processos dos alunos e proveniente de alguns pais] serviu depois para análise, em conjunto com o primeiro diagnóstico feito pelos professores. (...)	1
Processo de Desenvolvimento do PCT	Reuniões do Conselho de Turma do 2º Período	No 2º período (Janeiro) o Conselho de Turma reuniu para clarificar e redefinir o que cada professor tinha de fazer	(...) Então em Janeiro, muito pouco tempo depois de recomeçarem as aulas, fiz uma reunião (...)	1
			(...) Queria esclarecer [na reunião de Janeiro] que quando se pedia para definirem as estratégias e indicarem as competências que queriam privilegiar não era para controlar mas para conseguirmos ver melhor o que estávamos a fazer ou não (...)	1
			(...) Esta reunião [de Janeiro] foi claramente para redefinirmos e clarificarmos o que se pretendia que cada professor fizesse (...)	1
		No final do 2º período o Conselho de Turma reuniu para fazer o ponto da situação	(...) Já para o final do 2º período nós tínhamos que fazer um ponto da situação do que estávamos a fazer (...)	1
		A DT sentiu-se frustrada com o resultado da 2º reunião	(...) na reunião que fizemos [no final do 2º período] fiquei um bocadinho frustrada (...)	1

Categorias	Sub Categ.	Indicadores	Unidades de Registo	Freq.
				UR
Processo de Desenvolvimento do PCT	Encontros Informais	Os encontros informais entre a DT e os professores serviram para os ajudar, para conversar ou para recolher informações	(...) Fora das reuniões houve muitos momentos em que eu estive com os professores (...)	1
			(...) <i>[os momentos com os professores serviram]</i> para ajudá-los ou simplesmente para conversarmos e ir recolhendo informações (...)	1
	Reflexão conjunta dos Professores	A reflexão serviu para perceber o que é o PCT	(...) <i>[A reflexão conjunta serviu para]</i> percebermos o que se pretende com o PCT (...)	2
		A reflexão serviu para partilhar pressupostos pedagógicos e decidir o que fazer na turma	(...) Tentei também que, numa primeira fase e em conjunto, partilhássemos os nossos pressupostos pedagógicos enquanto professores (...)	1
			(...) <i>[a partilha de pressupostos pedagógicos serviu]</i> para percebermos o que cada um pensa de forma a possibilitar também decidir em conjunto o que fazer com esta turma (...)	1
		A reflexão serviu para avaliar as diferenças entre os alunos	(...) houve muita reflexão à volta das diferenças (...)	1
		A reflexão serviu para, em função do conhecimento adquirido sobre os alunos, decidir os caminhos a seguir para responder à turma	(...) essa reflexão foi no sentido de que, perante os nossos alunos, depois de os conhecermos, tentarmos ver, em conjunto, que caminhos devíamos seguir para, em conjunto, responder melhor àquela turma em concreto que nós temos (...)	1
		A reflexão serviu para saber se o PCT favorece a prática dos professores	(...) <i>[A reflexão conjunta serviu para perceber]</i> em que é que ele <i>[o PCT]</i> pode ou não favorecer a nossa prática enquanto professores (...)	1
	Reformulação de Documentos	A ficha de registo colectivo foi reformulada por não estar a resultar	(...) Isto <i>[a grelha colectiva]</i> funcionou durante um tempo e depois vimos que não estava a resultar (...)	1
			(...) Então tivemos que repensar o conteúdo e a forma da ficha <i>[colectiva]</i> (...)	1
		A DT mostra-se admirada com a quase ausência de reformulações do PCT	(...) Espantosamente esta reformulação <i>[da grelha colectiva]</i> foi quase a única coisa que saiu desta reunião (...)	1

Categorias	Sub Categ.	Indicadores	Unidades de Registo	Freq. UR
Processo de Desenvolvimento do PCT	Níveis de Intervenção dos Alunos	Os alunos preenchem um «jornal de opiniões» sobre a forma como estão a decorrer as aulas	(...) há uma grelha, como se fosse um jornal de opiniões, que tem três colunas «Gostei», «Não gostei» e «Sugestões» (...) (...) Eles fazem os seus registos [<i>no jornal de opiniões</i>] (...) (...) no 1º período apareceram muitas coisas [<i>no jornal de opiniões</i>] relacionadas com o andamento das aulas nas diversas disciplinas (...) (...) isto [<i>o jornal de opiniões</i>] é uma forma dos alunos participarem (...)	1 1 1 1
		Os alunos participam na reformulação dos documentos de apoio	(...) Os próprios alunos o disseram nas aulas de Formação Cívica [<i>que a ficha colectiva não estava a funcionar</i>] (...) (...) Repensei primeiro com os alunos e quando fui para o Conselho de Turma já levava uma proposta para reformulação da ficha (...)	1 1
		Os alunos analisam o que acontece na turma nas aulas de Formação Cívica	(...) Na Formação Cívica há sempre um primeiro momento em que analisamos o que acontece na turma (...)	1
	Envolvimento dos EE	Os pais e Encarregados de Educação são incluídos neste processo	(...) os pais também foram informados (...)	1
Avaliação do Processo de Desenvolvimento do PCT	Balanço do Trabalho dos Professores	A DT dúvida que o que está escrito no PCT corresponde à prática dos professores	(...) Não tenho muito a certeza se o que de facto está escrito é o que realmente está a ser feito (...) (...) da reflexão para o que agora vai surgindo não «bate a bota com a perdigota» como diz o povo (...) (...) Em termos de saber se os professores estavam realmente a fazer o que se tinham comprometido fazer, não consegui ter esse <i>feedback</i> (...)	1 1 1
		Os professores não falam dos resultados do seu trabalho na turma	(...) Quando perguntei às pessoas como é que estava a decorrer o trabalho e se tinham já visto alguns resultados positivos nos alunos, ficou tudo muito amorfo (...) (...) Para já não tenho nenhum <i>feedback</i> (...) (...) Tenho andado a conversar com as pessoas de forma mais informal mas não tenho conseguido muito (...)	1 1 1

Categorias	Sub Categ.	Indicadores	Unidades de Registo	Freq. UR
Avaliação do Processo de Desenvolvimento do PCT	Balanço do Trabalho dos Professores	Os professores tentam «fugir» às explicações pedidas pela DT	(...) às tantas houve alguém que disse «Então mas se isto está a correr bem, o que é que é necessário?» (...) (...) Às vezes até me dizem coisas do género «A diferenciação com os alunos diferentes não é possível» (...) (...) Nessa reunião só ouvi dizer «Está muito bem, está muito bem», mas eu não sei o que é que isto quer dizer (...)	1 1 1
		Os professores não perceberam o que lhes foi pedido pela DT	(...) A medida que fui recebendo as grelhas eu fui percebendo que no geral as pessoas não tinham percebido o que se pretendia (...)	1
		O <i>feedback</i> chega à DT através dos alunos e das observações dos professores nas reuniões	(...)Tenho muitas dúvidas, porque vou ouvindo algumas coisas que chegam dos miúdos e mesmo por algumas observações que os colegas fazem durante as reuniões (...)	1
		A DT mostra alguma expectativa em relação ao final do ano lectivo em que tudo o que foi feito tem de ser registado	(...) Tenho alguma curiosidade em relação ao final do ano (...) (...) [<i>no final do ano lectivo</i>] vamos ter de fazer um ponto de situação mais rigoroso e vai ter de ficar tudo escrito (...)	1 1
	Mudança das Práticas	A mudança das práticas dos professores é o mais difícil de acontecer	(...) Eu acho que a mudança de práticas é o mais difícil de conseguir (...)	1
		A elaboração por escrito do PCT, só por si não provoca mudanças nas práticas dos professores	(...) sei que pelo simples facto de se escreverem coisas num papel, não é isso que vai provocar mudanças na prática (...)	1
	Vantagens do Trabalho com o PCT	O PCT é um pretexto para a reflexão conjunta dos professores	(...)se não tivéssemos de fazer o projecto, não teríamos pelo menos oportunidade para reflectir em conjunto nos Conselhos de Turma (...)	1
			(...) A elaboração do projecto abre, pelo menos, caminho para essa reflexão (...)	1

Categorias	Sub Categ.	Indicadores	Unidades de Registo	Freq. UR
Avaliação do Processo de Desenvolvimento do PCT	Vantagens do Trabalho com o PCT	O PCT altera a atitude dos professores e o tipo de trabalho que se desenvolve nos Conselhos de turma	(...) Isto não quer dizer que antigamente não se reflectisse, mas era diferente (...) (...) Normalmente os Conselhos de Turma serviam para classificar os alunos e pouco mais (...)	1 1
		Gradualmente os professores vão percebendo que o que fica registado no PCT é para cumprir	(...) Gradualmente as pessoas também vão percebendo que o que escrevem têm que cumprir (...)	1
		Os efeitos positivos do trabalho com o PCT poderão notar-se a médio prazo	(...) se calhar para o ano já vai ser diferente (...)	1
		O DT considera que vale a pena trabalhar com o PCT	(...) Mesmo que fosse só por causa destes aspectos eu já achava que valia a pena [<i>trabalhar com o PCT</i>].	1

3. 2. Competências Gerais e Diferenciação

Das competências indicadas pelos professores foram seleccionadas para análise aquelas cujo desenvolvimento exige *«uma flexibilidade muito grande, ao nível dos percursos individuais, dos ritmos e dos modos de organização do trabalho escolar»* (Abrantes, 2001: 44) com base em:

- *outras tipologias de trabalho que não a exposição, aplicação-verificação ou apresentação de tarefas rotineiras;*
- *abandono da propriedade individual do professor sobre o espaço e o tempo da «sua» aula;*
- *organização do trabalho dos professores em termos de: disponibilização consistente e organizada do saber científico e de modos de a ele aceder; passagem de informação estruturante; apoio/tutorização de grupos de alunos por professores que, de facto, orientem percursos de aprendizagem individuais e interações dos alunos na construção do saber; mecanismos constantes de regulação do trabalho desenvolvido e das aquisições e sua apropriação e uso por todos os aprendentes.* (Roldão, 2003a: 34)

As competências são *«formadas passo a passo, segundo um processo de construção contínua»* baseado na *«individualização e na diversificação dos percursos de formação, de forma a que a criança seja o centro da acção pedagógica»* (Allessandrini, 2002: 167) e possa evoluir no contexto de uma sala de aula heterogénea, através de métodos de ensino e estratégias de aprendizagem adequadas (Morgado, 2003).

Para que esta evolução do aluno se concretize é preciso que o professor tome decisões ao nível:

- *das opções metodológicas a mobilizar;*
- *dos modelos de organização e funcionamento da sala de aula;*
- *dos materiais e recursos de suporte ao processo de ensino e aprendizagem;*
- *dos dispositivos de análise e regulação dos processos.*

(Solner e Thousand, 1997, cit. por Morgado, 2003: 84)

Mesmo sabendo que os alunos *«nem são todos iguais (pelo que não vale a pena ensinar a todos como se fossem um), nem são todos absolutamente diferentes, enquanto alunos, no sentido de haver um processo de ensino específico e original para cada um»* (Esteves, 2002: 25, 26), é imprescindível que o professor *«tenha uma percepção nítida das competências e capacidades do aluno a partir das quais disponibilizará suporte e*

orientação para o processo de desenvolvimento [da sua] aprendizagem» (Morgado, 2003: 85), o que para Vygotski (1979) significa intervir na sua *Zona Proximal de Desenvolvimento*, definida como a «*distância entre o nível de resolução de uma tarefa que uma pessoa pode atingir, actuando independentemente, e o nível que pode alcançar com a ajuda de um colega mais competente ou mais bem preparado nessa tarefa*» (Vygotski, 1979, cit. por Onrubia, 2001: 124, 125), ou ainda com a ajuda do professor.

3.2.1. Noção de Competência e Ensino por Competências

O conceito de competência é complexo, mas os normativos nacionais consagraram a ideia de que uma competência é *um saber em acção ou em uso*, posto em prática por aquele que aprende.

De forma sucinta definiremos competência como a «*capacidade de agir eficazmente num determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles*» (Perrenoud, 1999b: 7). É um «*saber-mobilizar*» (p. 27) que se situa «*além dos conhecimentos*» (p. 31). De acordo com o mesmo autor (2002), competência é a «*aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correcta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio*» (p. 19), é «*saber agir, saber dizer, saber comunicar, saber fazer, saber explicar, saber compreender, saber encontrar a razão, ou seja, a competência é aquilo que organiza e que, portanto, dá base para que algo se possa realizar enquanto representação, pensamento, acção, compreensão ou sentido*» (Le Boterf, 1974, 2000, cit. por Perrenoud, 2002: 123, 124).

O desenvolvimento das competências adequadas permitirá que o aluno «*se torne capaz de aprender a pensar por si, a criar as suas próprias respostas para questões apresentadas pelo professor, e não a reproduzi-las simplesmente*» (Allessandrini, 2002: 169, 170).

Para ensinar por competências o professor deve:

- *considerar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados;*
- *trabalhar regularmente por problemas;*
- *criar ou utilizar outros meios de ensino;*
- *negociar e desenvolver projectos com os alunos;*
- *adoptar um planificação flexível, improvisar;*
- *implementar e explicitar um novo contrato didáctico;*

- *praticar uma avaliação formativa em situação de trabalho;*
- *orientar-se para uma menor compartimentação disciplinar* (Perrenoud, 1999b: 53).

Tudo isto pressupõe que o trabalho do professor não é mais ensinar, mas fazer aprender, tendo em conta as *«características, ritmos, motivações dos alunos e não apenas «correr» atrás de programas»* (Macedo, 2002: 119). Por seu lado, o aluno deve *«implicar-se, participar de um esforço colectivo para elaborar um projecto e construir novas competências. Tem direito a ensaios e erros e é convidado a expôr as suas dúvidas, a explicitar os seus raciocínios, a tomar consciência das suas maneiras de aprender, de memorizar e de comunicar»* (Perrenoud, 1999b: 65), ou seja, *«aprender, fazendo, o que não sabe fazer»* (p. 55).

Esta visão do ensino e da aprendizagem, aqui traduzida pelas concepções dos novos papéis de professor e alunos, rompe com o enciclopedismo, com a memorização de factos e de regras, e acentua os saberes como recursos para compreender, julgar, antecipar, decidir e agir conscientemente (Perrenoud, 2004). Como já referimos, a avaliação desempenha um papel fundamental neste processo de ensino por competências. Avaliar *«é um conjunto organizado de processos que visam (1) o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por isso mesmo, (2) a verificação da sua consecução»*, pelo que é *«indispensável criar mecanismos de acompanhamento do processo para o ir entendendo, acertando e reorientando no sentido desejado»* (Roldão, 2003a: 41). Num contexto de aprendizagem por competências, em que *«mais do que se contentar em ensinar aos alunos um grande número de saberes separados, é importante, pois, levá-los a mobilizar os saberes em situações significativas»* (Roegiers e De Ketele, 2004:45), avaliar é *«trabalhar e ensinar para que os alunos desenvolvam solidamente competências, construídas sobre os saberes e os saberes fazer, sedimentando capacidade e disponibilidade para compreender e agir»*, trata-se de pôr em prática um ensino enquanto *«acto de fazer os outros aprender»* (p. 48).

3.2.2. Abordagem Diferenciada e Diferenciadora no Ensino por Competências

Das competências e estratégias gerais de intervenção indicadas no projecto curricular de turma, analisaremos aquelas cujo desenvolvimento exige a diferenciação do trabalho pedagógico, e que são apresentadas seguidamente:

Competências Gerais

A - Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados
B - Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável
C - Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões
D - Realizar actividades de forma autónoma
E - Cooperar com os outros em projectos e tarefas comuns

Estratégias Gerais de Intervenção

a) Organizar o ensino com base em materiais e recursos diversificados, de modo a favorecer a participação e o desenvolvimento da autonomia dos alunos.
b) Organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificadas.
c) Promover intencionalmente actividades dirigidas para o trabalho cooperativo.
d) Organizar actividades cooperativas de aprendizagem orientadas para a integração e troca de saberes e conducentes à tomada de consciência de si e dos outros.
e) Promover intencionalmente actividades dirigidas à expressão e ao esclarecimento de dúvidas e dificuldades.
f) Apoiar o aluno na descoberta das diversas formas de organização da sua aprendizagem e na construção da sua autonomia para aprender.
g) Organizar o ensino prevendo a utilização de fontes de informação diversas e das tecnologias de informação e comunicação.
h) Promover intencionalmente actividades dirigidas à pesquisa, selecção, organização e interpretação de informação.
i) Promover o envolvimento dos alunos na construção de regras, definição de critérios de actuação e na procura de soluções para a resolução de problemas.
j) Organizar o ensino prevendo a realização de actividades por iniciativa do aluno e a realização de actividades a pares ou em pequenos grupos.
k) Promover intencionalmente actividades dirigidas para o trabalho cooperativo.
l) Promover e desenvolver a realização de projectos

De acordo com os professores, a relação entre competências e estratégias estabelece-se da seguinte forma:

		Estratégias Gerais de Intervenção											
Competências Gerais		a)	b)	c)	d)	e)	f)	g)	h)	i)	j)	k)	l)
	A												
	B												
	C												
	D												
	E												

Para orientar o seu trabalho na turma e dar resposta às necessidades dos alunos, identificadas através do diagnóstico inicial, os professores seleccionaram competências cujo enunciado aponta, por um lado, para a aquisição de métodos e técnicas de estudo

e para a realização de um trabalho mais individualizado e, por outro lado, para o desenvolvimento de trabalho cooperativo, em que os alunos partilham objectivos comuns e se organizam em pares ou pequenos grupos para a sua consecução.

Para se tornar autónomo e ser capaz de delinear percursos de aprendizagem, o aluno tem de conhecer a sua forma própria de trabalhar e aprender, tem de saber como mobilizar recursos para obter informação e tem de adquirir estratégias para a resolução de problemas e para a tomada de decisões.

3.2.3. *Competências Gerais: das intenções à acção*

«A pessoa do professor exerce uma influência determinante na sala de aula (...): organiza e planifica as actividades de ensino-aprendizagem, reajusta, segundo as circunstâncias, as decisões que tomou e dirige a aprendizagem dos alunos; é ele que estabelece as regras, que organiza a matéria, que define os calendários (de uma forma mais ou menos participativa ou democrática)» (Cardoso, 2002: 25, 26).

Estas tarefas do professor, até agora desempenhadas de forma mais ou menos solitária (cada professor da mesma turma trabalhando isoladamente na sua disciplina), devem ser desenvolvidas num contexto de uma *«verdadeira cultura interdisciplinar (não em oposição às disciplinas mas à sua fragmentação e isolamento) através do trabalho colaborativo e da responsabilização dos órgãos colectivos de gestão pedagógica»* (Abrantes, 2001: 48,49). A planificação de percursos diferenciados e diferenciadores das aprendizagens e a garantia de uma intervenção coerente e consistente do conjunto dos professores da mesma turma são condições essenciais para o sucesso do trabalho dos professores e, consequentemente, da aprendizagem dos alunos. Estas orientações, agora regulamentadas e definidas pelos professores num projecto curricular de turma, exigem mudanças das práticas, fazendo com que o ensino não seja sinónimo de transmissão de *«matérias»* e a aprendizagem não se traduza no *«papaguear»* de saberes devidamente memorizados.

Sabemos, no entanto, que *«as representações, as práticas e as culturas profissionais não mudam por decreto»* (Perrenoud, 2000b: 159), o que faz com que, muitas vezes, o que os professores reflectem e planificam em conjunto e o que fazem depois nas aulas com os alunos não coincida.

«(...) Não tenho muito a certeza se o que de facto está escrito é o que realmente está a ser feito (...)»

A - Adotar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados

<i>Estratégias Gerais de Intervenção</i>	<i>Práticas dos Professores</i>									
	E1		E2		E3		E4		E5	
	◆	△	◆	△	◆	△	◆	△	◆	△
a) Organizar o ensino com base em materiais e recursos diversificados, de modo a favorecer a participação e o desenvolvimento da autonomia dos alunos.	×	×	△	△	×	×	×	×	△	△
b) Organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificadas.	×	×	△	△	×	×	×	×	△	△
c) Promover intencionalmente actividades dirigidas para o trabalho cooperativo.	×	×	×	×	×	×	×	×	△	△
d) Organizar actividades cooperativas de aprendizagem orientadas para a integração e troca de saberes e conducentes à tomada de consciência de si e dos outros.	×	×	×	×	×	×	×	×	△	△
e) Promover intencionalmente actividades dirigidas à expressão e ao esclarecimento de dúvidas e dificuldades.	△	△	△	△	△	△	×	×	△	△
f) Apoiar o aluno na descoberta das diversas formas de organização da sua aprendizagem e na construção da sua autonomia para aprender.	×	×	×	×	×	×	×	×	△	△

A selecção de estratégias e métodos de trabalho adequados às características e às formas de aprender de cada aluno é um factor determinante no desenvolvimento da sua autonomia para aprender, o que na prática só é exequível, se as escolhas dos professores se basearem na diferenciação (1) dos recursos e materiais pedagógicos, (2) das formas de organização do trabalho dos alunos e (3) do tempo de aula dedicado ao ensino e à aprendizagem.

(1) Diferenciação de recursos e materiais pedagógicos

Os recursos e materiais pedagógicos têm de ser variados, de forma a contemplarem os diferentes conteúdos em estudo e os estilos diferenciados de abordagem do saber dos alunos. Devem, ainda, ser em número suficiente para permitir o desenvolvimento simultâneo de actividades diferenciadas na sala de aula. A recolha e construção destes recursos e materiais deverá ter em conta os objectivos que o professor se propõe atingir face ao estado das aprendizagens dos alunos, as exigências dos conteúdos a leccionar e as características, necessidades e modos de aprender de cada um.

(2) Diferenciação na organização do trabalho dos alunos

Formas de aprender diferenciadas exigem formas de organizar o trabalho também diferentes, devendo o professor planificar a realização de actividades que impliquem trabalho individual, a pares ou em pequenos grupos e, até, no colectivo. Dependendo da natureza das aprendizagens e dos objectivos definidos pelo professor, os diferentes modos de organizar o trabalho também contribuem para a satisfação de finalidades distintas. O trabalho individual favorece o esclarecimento de dúvidas e a superação de dificuldades, através da realização de um trabalho de aprendizagem mais autónomo e do apoio mais personalizado por parte do professor. O trabalho a pares ou em pequenos grupos é mais vocacionado para:

- o desenvolvimento do espírito de cooperação e inter-ajuda entre os alunos;
- a melhoria das relações inter-pessoais entre os alunos;
- o desenvolvimento da criatividade e da produtividade;
- a melhoria da integração e troca de saberes.

Por seu lado, o trabalho no colectivo é, muitas vezes, utilizado pelos professores para apresentar informação, dar explicações, dar indicações de trabalho, fazer sínteses, dar feedback dos desempenhos dos alunos, corrigir exercícios, avaliar questionando a turma no geral ou alguns alunos em particular, controlar o comportamento, fazer pontos da situação, etc.

(3) Gestão diferenciada do tempo de aula dedicado ao ensino e à aprendizagem

A gestão do tempo de aprendizagem depende em grande parte do tipo de actividades que o professor decide desenvolver nas suas aulas. Um dos objectivos do projecto curricular elaborado por estes professores é gerir adequadamente o tempo de aprendizagem com vista à redução do «*tempo de intervenção colectiva do(a) professor(a)*», de forma a tornar possível que os alunos desenvolvam actividades e projectos, com condições que lhes garantam maior autonomia. Para o aluno «*aprender fazendo, o que não sabe fazer*» (Perrenoud, 1999b: 55) é necessário que o professor disponibilize tempo, para que o processo de aprendizagem seja construído pelo próprio aprendiz e para que este possa fazer da experimentação de técnicas e de instrumentos de trabalho um meio para se tornar competente.

Analisando o quadro referente às práticas dos professores, constatamos que a maioria não utiliza materiais e recursos diversificados nas suas aulas, não recorre a diferentes modos de organizar o trabalho, nem à experimentação de técnicas e instrumentos de trabalho, não organiza actividades cooperativas, nem promove um tipo

de actividades que ajude o aluno a descobrir a sua forma própria de aprender e organizar as aprendizagens.

A maioria dos professores utiliza materiais idênticos para toda a turma, nomeadamente o manual escolar que, nalguns casos, constitui o único instrumento de trabalho dos alunos.

«(...) Para a turma em geral os materiais são idênticos (...)» (E1, E3)

Mesmo trabalhando com manuais que são acompanhados de outros materiais de apoio às aprendizagens, a variedade de exercícios e de propostas de actividades não é suficiente para promover a diferenciação de percursos para aprender. E3 e E4 referem a utilização de materiais diversificados, mas não os utilizam de forma diferenciada na sala de aula, o que significa que todos os alunos desenvolvem as mesmas actividades, ao mesmo tempo. Os materiais diferenciados são unicamente utilizados com os alunos que revelam dificuldades bem diagnosticadas e bem fundamentadas, com objectivos muito precisos e bem definidos em relatórios que trazem do 1º ciclo.

«(...) Para os garotos em que há diferenciação pedagógica, exactamente porque já vem diagnosticada, para esses tenho materiais (...)» (E1)

E2 refere a existência do manual, dos materiais que acompanham o manual e de ficheiros auto-correctivos que são essencialmente utilizados nas aulas de Estudo Acompanhado, leccionadas por outros professores. Para E5, a diversificação dos recursos e materiais é essencial para desenvolver aulas de estudo autónomo, onde cada aluno pode trabalhar de forma mais individualizada com vista à superação das suas dificuldades. A professora refere a existência de ficheiros auto-correctivos e outros materiais didácticos existentes na escola. Nas suas aulas, o aluno com Necessidades Educativas Especiais tem um ficheiro próprio e uma das tarefas propostas aos alunos centra-se na produção de novos materiais de trabalho para a turma. Os alunos podem ainda trazer para a aula outros manuais do mesmo ano de escolaridade para apoiar o estudo dos conteúdos.

«(...) O ficheiro dele [do aluno com NEE] é diferente, pontualmente algumas fichas são iguais, mas no geral o ficheiro dele é diferente (...)»

«(...) Tenho alunos que, neste momento, já estão a criar fichas novas para o ficheiro auto-correctivo (...)»

«(...) Há miúdos que têm irmãos e têm outros manuais em casa. Indicam outros manuais no plano e depois trazem-nos para a aula (...)» (E5)

Na sua maioria, os professores recorrem à aula no colectivo para apresentar informação, dar explicações, tirar dúvidas e para questionar os alunos, e o recurso ao

trabalho a pares ou em pequenos grupos nem sempre respeita os requisitos do trabalho cooperativo, em que o principal objectivo é a troca de saberes e a inter-ajuda entre os alunos.

A quase ausência de tempos de trabalho mais individualizado e de trabalho em grupo faz com que os alunos disponham de poucas oportunidades de, por si, descobrirem formas adequadas de organização da sua aprendizagem, dependendo, na maioria das disciplinas, das ordens e orientações dos professores para desenvolverem as actividades propostas.

Quase todos os professores referem promover actividades para o esclarecimento de dúvidas e dificuldades, mas a forma como o fazem é distinta. A maioria dos professores esclarece dúvidas e dificuldades no quadro para toda a turma, ou vai prestando esclarecimentos individuais aos alunos à medida que anda pela sala. No geral, os professores realizam as correcções dos exercícios e dos testes de avaliação em colectivo, não havendo espaço ou incentivo para que os alunos possam perguntar «*Porque é que errei?*». Para E5, a correcção do teste de avaliação é mais um momento de trabalho individual, em que os alunos começam por corrigir o que está errado ou fazer o que não responderam por distração ou falta de tempo e planificam o que ainda não está bem aprendido no seu plano individual de trabalho, para as aulas de estudo autónomo, onde poderão contar com o apoio mais personalizado da professora ou de colegas (*1ª observação de uma aula de E5 – 28/05/03*).

B - Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável

<i>Estratégias Gerais de Intervenção</i>	<i>Práticas dos Professores</i>								
	E1		E2			E4		E5	
	◆	△	◆	△		◆	△	◆	△
a) Organizar o ensino com base em materiais e recursos diversificados, de modo a favorecer a participação e o desenvolvimento da autonomia dos alunos.	×	×	▲	▲		×	×	▲	▲
g) Organizar o ensino prevendo a utilização de fontes de informação diversas e das tecnologias de informação e comunicação.	×	×	×	×		×	×	▲	▲
l) Promover e desenvolver a realização de projectos	×	×	×	×		×	×	×	▲
h) Promover intencionalmente actividades dirigidas à pesquisa, selecção, organização e interpretação de informação.	▲	▲	×	×		×	×	×	▲

O desenvolvimento de competências que envolvem pesquisa, selecção e organização de informação põe nas mãos do aluno a responsabilidade de construir o

conhecimento que será, com certeza, adquirido de forma mais significativa e consistente. Esta é uma mudança na prática dos professores que não é mais compatível com o papel do professor *«transmissor de saberes»*. Mais importante do que fazer decorar uma série de factos, é levar o aluno a adquirir métodos e técnicas que lhe facilitem a procura e a descoberta, e a aquisição de estratégias que lhe permitirão aceder a outros factos e construir outros conhecimentos.

«Se «aprender a aprender» e «saber documentar-se e se informar» figuram entre os objectivos de alto nível, aquele que atingir esses objectivos saberá facilmente encontrar a data de certas batalhas se um dia precisar disso. Ao passo que continuar sabendo, dez ou vinte anos mais tarde, uma série de datas aprendidas em aula não ajuda muito a tomar decisões ou a resolver problemas (...)» (Perrenoud, 2004: 15).

Para realizar uma pesquisa é necessário aceder a fontes de informação diversas e a tecnologias de informação e comunicação. Apesar de não a concretizarem, mais uma vez, os professores privilegiam a estratégia que diz respeito à organização do ensino com base em materiais e recursos diversificados que também, mais uma vez, é condição essencial para o desenvolvimento da competência em análise.

Pesquisar, seleccionar, organizar e interpretar informação constituem fases do trabalho de projecto, que também é referido pelos professores como uma estratégia de intervenção na turma.

De forma sucinta, um projecto é *«uma actividade prolongada, que normalmente inclui trabalho dentro e fora da aula e é realizada em grupo. Pressupõe a existência de um objectivo claro, aceite e compreendido pelos alunos, e a apresentação de resultados»* (Currículo Nacional, 2001: 68). Os objectivos *«são hierarquizados pelas fases de desenvolvimento do projecto, fixados pelos autores, alunos e professor, que mantêm uma planificação com etapas, com tarefas, dão-se um tempo de aprendizagem, um prazo, uma divisão de trabalho»* (Altet, 1997: 41).

Felizardo (1991) refere que *«aquilo que torna aliciente este trabalho é o produto concreto final, no qual o aluno se sente implicado desde o seu início até à parte derradeira – a exibição para toda a escola»* (p. 8), ou para a turma. O aluno é parte activa na concretização de um projecto, *«informa-se, faz a sua investigação e recolha de dados, para uma análise posterior e discussão no grupo-turma»* (p. 8) e *«apropria-se do saber e do saber-fazer durante a construção, a realização do projecto»* (Altet, 1997: 41). Como afirma Azenha (2001), *«os alunos só aprendem se puderem pôr – todos eles, cada um deles – as mãos na massa»* (p. 5).

Neves (2002) refere algumas características principais do trabalho de projecto. São elas a *intencionalidade*, a *responsabilidade* e a *autonomia* dos alunos, e a *autenticidade*. É também importante a *negociação do trabalho* entre professor e alunos. «*Efectivamente, estes têm de sentir a necessidade de resolver o problema e de participarem na elaboração do plano das acções a desenvolver para o conseguir*» (p.15).

Promover e desenvolver projectos significa utilizar uma metodologia baseada numa concepção activa da aprendizagem (em que os alunos são os constructores do conhecimento), no desenvolvimento de capacidades de investigação, no desenvolvimento de capacidades de trabalhar em grupo, no desenvolvimento da criatividade, no desenvolvimento da autonomia individual e de grupo e na implicação dos alunos em procedimentos de uma avaliação reguladora.

Comparemos dois modos de promover o trabalho de pesquisa nesta turma. E1 faz referência ao trabalho de pesquisa que os alunos fazem fora da aula:

«(...) Então no princípio dos periodos defino que têm que entregar X de textos livres, depois têm que realizar a leitura de X livros e entregar a respectiva ficha de leitura e têm que realizar uma pesquisa que depois oriento (...).

«(...) A pesquisa é sobre algo da LP, de um conto tradicional, de uma fábula, provérbios tradicionais, etc. Eles depois pesquisam o que quiserem mas têm de ter lá uma pesquisa [no PIT]».

Nas aulas de E5, o trabalho de projecto baseou-se num tema colectivo, «*As idades dos alunos da turma*» e implicou uma fase de pesquisa e recolha de informação.

«(...) O primeiro projecto foi feito em conjunto e dizia respeito às idades dos alunos da turma (...)

«(...) Disse-lhes que independentemente da maneira como desenvolvessem o seu projecto, no produto final havia três coisas que tinham de aparecer, e eles desenvolveram o projecto nas aulas do plano individual (...)

«(...) Eu disse-lhes que o produto final [do trabalho de projecto] tinha que ter três coisas: tinha que mostrar como é que organizaram a informação, tinham que fazer uma tabela de frequência, que faz parte do programa, e tinham que incluir um gráfico de barras em que aparecesse o total das respostas e um gráfico comparativo entre rapazes e raparigas (...)

No caso de E1, esta pesquisa aparece associada ao trabalho desenvolvido no âmbito do plano individual de trabalho, que é realizado em casa, e implica a recolha de contos tradicionais, de provérbios ou fábulas, que os alunos apresentam,

posteriormente, à turma. A primeira fase da pesquisa (procura da informação pretendida) é satisfeita pelos alunos, mas a natureza da tarefa proposta não exige tratamento e interpretação de dados. Numa das aulas de E1, em que os alunos se preparavam para apresentar os seus contos tradicionais, a tarefa acabou por não se realizar porque, segundo a professora, os alunos não respeitaram os critérios definidos para a recolha dos contos.

Intervenientes	Acções Observadas
<i>Professora</i>	(...) Sugere que se façam primeiro as apresentações dos contos tradicionais porque já estão atrasadas;
<i>Alunos</i>	A1, A22 e A4 oferecem-se para ler o seu conto; A24 mostra o seu conto à professora;
<i>Professora</i>	Recusa o conto porque é repetido; Desiste das apresentações;
<i>Alunos</i>	A19 chega atrasado e pede para ler o seu conto;
<i>Professora</i>	Refere que A19 devia ter feito o trabalho a pares (...)

(1ª observação de uma aula de E1 – 02/06/03)

Reconhecem-se como critérios para a realização do trabalho:

- os contos têm de ser manuscritos;
- os contos não podem ser repetidos;
- o trabalho deve ser realizado a pares.

A falta de cumprimento destes critérios por parte dos alunos e o facto de as incorrecções terem subsistido até ao dia da apresentação dos contos à turma, leva-nos a questionar a forma como o trabalho foi orientado e o apoio que os alunos receberam.

Por seu lado, E5 propõe um projecto baseado numa realidade que os alunos conhecem – a turma – a ser realizado na aula, nas aulas de estudo autónomo que, como já referimos, são tempos de estudo ou de realização de actividades em que os alunos podem ter acesso a um apoio mais individualizado da professora. Também neste caso se reconhecem critérios de consecução. Assim, o trabalho final tem de conter:

- a forma como os alunos organizaram a informação;
- uma tabela de frequência (que faz parte do programa);
- um gráfico de barras com o total das respostas;
- um gráfico comparativo entre as idades dos rapazes e das raparigas.

Este processo revela-se mais complexo, implicando a procura de informação (idade dos alunos da turma), o tratamento dessa informação através da elaboração de tabelas e gráficos e a interpretação dos resultados. Aplicado ao programa da disciplina e baseado num contexto real e significativo para os alunos, este projecto facilita ainda o percurso através das diferentes fases do trabalho de projecto, ou seja, «os alunos

exploram uma situação aberta, procuram regularidades, fazem e testam conjecturas, argumentam e comunicam oralmente ou por escrito as suas conclusões» (Currículo Nacional, 2001: 68).

C - Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões

Estratégias Gerais de Intervenção	Práticas dos Professores		
		E5	
		◆	△
g) Organizar o ensino prevendo a utilização de fontes de informação diversas e das tecnologias de informação e comunicação.		▲	▲
l) Promover e desenvolver a realização de projectos		×	▲
i) Promover o envolvimento dos alunos na construção de regras, definição de critérios de actuação e na procura de soluções para a resolução de problemas.		▲	▲

A aprendizagem por problemas implica que os alunos sejam colocados em situação de identificação e resolução de problemas *«construídos pelos professores de maneira a encorajar uma progressão na assimilação dos conhecimentos e na construção das competências»* (Tardif, 1996, cit. por Perrenoud, 1999b: 57).

Ao confrontar-se com dificuldades específicas, o aluno aprende a superá-las, pelo que um problema *«deve oferecer uma resistência suficiente, que leve o aluno a investir os seus conhecimentos anteriores disponíveis, bem como as suas representações, de maneira que leve ao seu questionamento e à elaboração de novas ideias»* (Astolfi, 1993, 1997, cit. por Perrenoud, 1999b: 57).

Tanto os dados recolhidos durante as observações das aulas de E5, como através da entrevista realizada, revelam a grande preocupação da professora em fazer com que os alunos resolvam os problemas, registem e partilhem os seus raciocínios com a turma, independentemente de, numa primeira fase, estarem certos ou errados.

«(...) A minha preocupação não é fazer meia dúzia de exercícios no quadro para todos verem, a minha preocupação é que a partir de uma determinada actividade, geralmente de resolução de problemas, eles os resolvam como quiserem (...)»

«(...) Independentemente do resultado estar certo ou não, a minha preocupação é que eles possam transmitir à turma como é que raciocinaram, qual foi o caminho, o raciocínio que seguiram para conseguir aquele resultado (...)»

«(...) A partir dessa partilha que é em colectivo, o que me interessa é que eles percebam que têm vários caminhos para chegar lá (...)»

Os alunos têm fases de treino, porque *«o treino é importante na Matemática»* (E5), mas praticar mais e mais não é o suficiente. Becker (2001) refere que o treino, só por si, é a pior forma de se entender, na medida em que exige o fazer sem o compreender, *«amulando o processo de construção das condições prévias de todo o desenvolvimento cognitivo e, portanto, de toda a aprendizagem»* (p. 61), ou seja, a reflexão sobre *«o que fazer e como fazer»* é *«a condição necessária do desenvolvimento do conhecimento»* (p. 61). Assim, nas aulas de E5, o primeiro contacto dos alunos com novos conteúdos é feito através de propostas de resolução de um problema, que *«constitui um contexto universal de aprendizagem e deve, por isso, estar sempre presente, associada ao raciocínio e à comunicação e integrada naturalmente nas diversas actividades»* (Currículo Nacional, 2001: 68).

O objectivo é levar os alunos a pensar em estratégias de resolução de problemas, para compreenderem o que fizeram e como fizeram, e tomarem consciência de que, muitas vezes, existem vários percursos para chegar ao mesmo resultado. Neste tipo de trabalho, os problemas são *«situações não rotineiras que constituem desafios para os alunos (...) e não exercícios, geralmente, de resolução mecânica e repetitiva»* (idem: 68).

Os raciocínios errados ou parcialmente certos são discutidos no grupo-turma e, depois de o aluno ter identificado o seu erro e ter compreendido porque errou, volta a tentar solucionar o problema e compara as estratégias que utilizou e os resultados que obteve com os dos outros colegas.

A escrita tem um papel muito importante, já que é o meio privilegiado por E5 para fazer com que o aluno tome consciência do percurso mental que fez. A explicitação por escrito de raciocínios e das fundamentações para a obtenção dos resultados revela-se uma fase fundamental em todo o processo de que E5 não prescinde.

Intervenientes	Ações Observadas
Professora Alunos Professora	(...) Escreve um problema no quadro; Resolvem o problema; Circula e apoia os que estão com mais dificuldade; Pede a todos que escrevam a justificação dos seus raciocínios; Circula pela sala para verificar se todos estão a escrever a justificação (...).

(2ª observação de uma aula de E5 – 02/06/03)

D - Realizar actividades de forma autónoma

<i>Estratégias Gerais de Intervenção</i>	<i>Práticas dos Professores</i>									
	E1		E2		E3		E4		E5	
	♦	◻	♦	◻	♦	◻	♦	◻	♦	◻
a) Organizar o ensino com base em materiais e recursos diversificados, de modo a favorecer a participação e o desenvolvimento da autonomia dos alunos.	×	×	◻	◻	×	×	×	×	◻	◻
k) Promover intencionalmente actividades dirigidas para o trabalho cooperativo.	×	×	×	×	×	×	×	×	◻	◻
d) Organizar actividades cooperativas de aprendizagem orientadas para a integração e troca de saberes e conducentes à tomada de consciência de si e dos outros.	×	×	×	×	×	×	×	×	◻	◻
f) Apoiar o aluno na descoberta das diversas formas de organização da sua aprendizagem e na construção da sua autonomia para aprender.	×	×	×	×	×	×	×	×	◻	◻

Como já referimos a propósito da análise das competências anteriores, E2 recorre a materiais e recursos diversificados, mas a sua utilização não visa propriamente prestar ajuda ao aluno «*na descoberta das diversas formas da sua aprendizagem e na construção da sua autonomia para aprender*», uma vez que não há espaço de aula para que isso possa acontecer.

«(...) [Diferenciação] *Era o que eu fazia em estudo autónomo e não tenho feito porque estou atrasadíssima (...)*» (E2)

Para que os alunos realizem actividades de forma autónoma é preciso que o professor disponibilize tempo de aula para o desenvolvimento de actividades que, realizadas individualmente, a pares ou em pequenos grupos, contribuam para que o aluno identifique as suas dificuldades e formas próprias de aprender e selecione e ponha em prática estratégias adequadas. A autonomia para aprender contrói-se progressivamente, num ambiente de trabalho e cooperação (professor/aluno e aluno/aluno) e manifesta-se quando:

«(...) *Nas aulas de plano individual há alunos que quase não precisam de mim; não é porque eu me esteja a esquecer deles, mas eles próprios vão ao ficheiro e vão fazendo e vão corrigindo (...)*»

«(...) *Se têm dúvidas assinalam e eu depois vou ter com eles (...)*» (E5)

Este ambiente de cooperação é, essencialmente, criado nas aulas que E5 designa por «*Estudo Autónomo*» em que o trabalho é orientado por um Plano Individual de Trabalho, enquanto «*registo contínuo e sistemático que permite a cada aluno a condução do seu próprio processo*» (Santana, 2000a: 32). Este dispositivo favorece o

envolvimento dos alunos na «*clarificação de um ponto de partida e da sua articulação com as aprendizagens curriculares*» (p. 31).

«(...) *a gestão do trabalho [do PIT] é deles (...)*»

«(...) *no início do mês, quando eles preenchem o seu plano, eles programam ou prevêem o que acham que devem fazer (...)*»

«(...) *Há outra parte [do PIT] a que nós chamamos «Outras actividades» em que, por exemplo, se houver algum que ache que ainda não sabe tabuadas, pode estudar tabuadas, ou então pode criar fichas novas, pode inventar problemas, etc. (...)*» (E5)

Durante estas aulas, o trabalho dos alunos é apoiado pela professora, que os ajuda a encontrar caminhos diversos para superar dificuldades, e assim delinear percursos individuais de aprendizagem.

«(...) *tenho mais tempo para responder aos que têm mais dificuldades (...)*»

«(...) *Às vezes dou uma dicas «Olha, vê lá como é que estás a pensar aqui, experimenta fazer assim» para permitir que eles próprios consigam e tenham mais segurança na altura da partilha com a turma (...)*»

As actividades são apoiadas em materiais e recursos diversificados, que sendo auto-correctivos, contribuem para que os alunos não estejam sempre dependentes da intervenção da professora, nem de momentos colectivos de correcção de exercícios, que seriam impossíveis de pôr em prática, uma vez que os alunos realizam, em simultâneo, tarefas diferenciadas.

«(...) *[no PIT] podem fazer treino e nesse caso têm fichas auto-correctivas num ficheiro, têm o manual têm o caderno de exercícios e têm outras actividades que eles podem desenvolver (...)*

«(...) *Na sala de aula estão os ficheiros auto-correctivos (...)*»

«(...) *a propósito de algumas áreas da Matemática trago muitos outros materiais (...)*»

«(...) *na parte dos sólidos tínhamos muitos materiais, não só de construção, mas também modelos (...)*» (E5)

Ao longo do processo de aprendizagem os alunos reflectem sobre os seus desempenhos, o que os ajuda a tomar consciência de si próprios e lhes permite reformular e/ou reorganizar o seu trabalho em função das dificuldades e necessidades sentidas durante o processo.

«(...) Estou-me a lembrar de dois alunos que escreveram o seguinte «Eu cumpro o meu plano, mas sei que podia ter feito mais» e, em termos educativos, eu acho que isto é muito importante (...)» (E5)

Aprender desta forma desenvolve responsabilidade e autonomia nos alunos, o que constitui o objectivo principal do ensino por competências.

«(...) Aprendem que a partir do momento em que se responsabilizam por alguma coisa, se conseguem cumprir e se tiverem consciência de que estão a fazer o melhor que podem, então estão a desenvolver responsabilidade e autonomia (...)» (E5).

E - Cooperar com os outros em projectos e tarefas comuns

Estratégias Gerais de Intervenção	Práticas dos Professores							
	E2		E3		E4		E5	
	♦	◀	♦	◀	♦	◀	♦	◀
a) Organizar o ensino com base em materiais e recursos diversificados, de modo a favorecer a participação e o desenvolvimento da autonomia dos alunos.	▲	▲	×	×	×	×	▲	▲
j) Organizar o ensino prevendo a realização de actividades por iniciativa do aluno e a realização de actividades a pares ou em pequenos grupos.	×	×	×	×	×	×	×	▲
l) Promover e desenvolver a realização de projectos	×	×	×	×	×	×	×	▲
k) Promover intencionalmente actividades dirigidas para o trabalho cooperativo.	×	×	×	×	×	×	▲	▲
d) Organizar actividades cooperativas de aprendizagem orientadas para a integração e troca de saberes e conducentes à tomada de consciência de si e dos outros.	×	×	×	×	×	×	▲	▲
f) Apoiar o aluno na descoberta das diversas formas de organização da sua aprendizagem e na construção da sua autonomia para aprender.	×	×	×	×	×	×	▲	▲

O desenvolvimento desta competência implica pôr em prática estratégias gerais de intervenção já aqui analisadas, o que revela um elevado grau de inter-dependência entre as diferentes competências (que faz com que não possam ser desenvolvidas isoladamente), e imprime coerência e economia ao trabalho do professor na turma.

No âmbito da análise aqui realizada, abordam-se, sobretudo, questões ligadas ao trabalho cooperativo, ideal para o desenvolvimento de projectos e tarefas comuns pelos alunos, e analisa-se a acção dos professores neste contexto.

Desenvolver a cooperação e promover o trabalho cooperativo significa propor aos alunos actividades a realizar em grupo, propor situações que exijam a partilha de materiais, trabalhos e responsabilidades, e dê oportunidade para que se inter-ajudem,

fazendo prevalecer a colaboração sobre a competição (Zabala, 1998). O grupo cooperativo ajuda na aprendizagem e o êxito de um implica o êxito dos outros, *«renunciando-se à situação habitual na qual o êxito costuma apoiar-se no fracasso mais ou menos encoberto do companheiro/adversário»* (p. 107). A aprendizagem cooperada *«deverá promover nos alunos o trabalho conjunto, visando o seu progresso e o progresso dos seus pares através de trocas e apoios recíprocos»* (Morgado, 2003: 88), com vista à consecução de objectivos comuns.

Putman (1998, cit. por Morgado, 2003) propõe um modelo de análise da qualidade cooperativa do trabalho, que assenta nos seguintes indicadores:

- *se verifique interdependência positiva, isto é, o desempenho do grupo depende de todos os elementos, considerando-se que se atinge o sucesso quando todos o conseguirem;*
- *cada aluno assuma a responsabilidade individual pela aprendizagem e pelo seu contributo para o desempenho do grupo;*
- *os alunos interajam directamente entre si, ou seja, a interacção deverá ocorrer entre alunos e não entre alunos e materiais;*
- *os alunos adquiram competências de cooperação;*
- *no final da actividade cooperativa os alunos avaliem a forma como o grupo funcionou, bem como se os objectivos propostos foram conseguidos (p. 88).*

«O trabalho cooperado permite ainda ao professor uma gestão mais diferenciada do seu trabalho, possibilitando que cada aluno o solicite apenas quando no grupo não consegue encontrar ajuda para as suas eventuais dúvidas ou problemas» (Dean, 2000, cit. por Morgado, 2003: 90) e ainda:

- *potencializa as técnicas de pesquisa e indagação;*
- *facilita o trabalho autónomo;*
- *ajuda os alunos a construir a sua própria aprendizagem;*
- *cria um clima de cooperação em sala de aula (Gavilán, 2002);*
- *promove a expressão de pontos de vista diferentes;*
- *promove a participação real de todos (Coll & Cols., 2003) ;*
- *permite enriquecer as actividades e os papéis através da divisão de tarefas, da planificação e do respeito pelas regras (Perrenoud, 2000b).*

Observando o quadro que reflecte o trabalho desenvolvido pelos professores na aula, constata-se que E5 é a única professora que satisfaz as exigências subjacentes ao desenvolvimento da competência geral em análise.

Nas suas aulas, este trabalho é assegurado através:

- da realização de projectos em grupos cooperativos para a troca de saberes e desenvolvimento do espírito de solidariedade, cooperação e inter-ajuda;
- da gestão do tempo de aprendizagem que prevê momentos de «Estudo Autónomo» em que os alunos realizam actividades por iniciativa própria (no Plano Individual de Trabalho), concretizam tarefas individualmente, a pares ou em pequenos grupos e constroem autonomia e responsabilidade;
- do recurso a materiais diversificados que favorecem e asseguram a participação de todos no trabalho de aprendizagem.

3.3. Avaliação: das Intenções às Práticas

Já foi referida a importância da avaliação enquanto regulação do processo de ensino e de aprendizagem, pelo que parece pertinente fazer também referência às concepções e orientações sobre avaliação incluídas no projecto curricular de turma, e às práticas avaliativas dos professores na aula.

As orientações do projecto apontam para a prática de uma avaliação essencialmente formativa, de *«carácter contínuo e sistemático»*, que visa *«a regulação do ensino e aprendizagem»* e que faz *«parte integrante e reguladora da prática educativa»*.

De acordo com o disposto no projecto, os professores pretendem:

- envolver os alunos numa avaliação formativa sistemática (auto-avaliação e avaliação dos colegas);
- avaliar, em conjunto com os alunos, o desenvolvimento das tarefas que se propuserem fazer, o tipo de participação nas actividades da aula, o cumprimento das tarefas da sua responsabilidade.

O projecto estabelece ainda o envolvimento dos alunos na definição de critérios de avaliação, de modo a desenvolver uma maior responsabilização e uma maior consciência de si e dos outros, e o recurso a instrumentos de registo diversificados, elaborados em função da natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrem: fichas individuais, de grupo e colectivas, diárias, mensais e de período (PCT: 19).

Face a estas disposições e intenções, sintetizamos as opiniões e as práticas observadas nas aulas. Os professores referem que avaliam através da observação directa na aula (E1, E3, E4) e referem facilitar práticas de auto-avaliação (E1, E2, E4, E5) e de hetero-avaliação (E1, E2, E4, E5). As diferenças registam-se na periodicidade deste tipo de avaliações. Para alguns professores (E1, E3, E4) a auto e hetero-avaliação são práticas de final de período e para outros (E2, E5) são práticas mais regulares, normalmente mensais, apoiadas em fichas e registos adequados à natureza das aprendizagens realizadas. Só dois professores (E2, E5) reconhecem o envolvimento dos alunos na definição de parâmetros e critérios de avaliação e a sua participação na avaliação tanto do processo de ensino, como no de aprendizagem.

Os dispositivos de avaliação utilizados são variados: o plano individual de trabalho (E5), grelhas para todos os tipos de registos (E2, E3, E4, E5) e listas de verificação do programa e das aprendizagens (E5).

Além dos professores, também os alunos dispõem de dispositivos de avaliação (nas aulas de E2 e E5) onde fazem os seus registos regulares, que ajudam a reformular e a reorientar o seu trabalho e o trabalho dos colegas.

Na opinião dos professores a avaliação serve para:

- desenvolver a auto-confiança e a auto-estima dos alunos (E1, E5);
- verificar se há conteúdos mal trabalhados ou mal aprendidos (E1, E5);
- desenvolver um trabalho de recuperação (E3, E5);
- chamar a atenção dos alunos que individualmente não estão a trabalhar (E1, E3);
- ajudar os alunos a tomar consciência que podem fazer mais e melhor (E2, E3, E5);
- ajudar os alunos a desenvolver responsabilidade e autonomia (E5);
- provocar coacção psicológica positiva sobre os alunos (E4);
- reformular a planificação e os recursos e materiais (E2, E5).

Nas aulas de E2 e E5 foram observadas práticas de avaliação mensal, realizadas individualmente para avaliar desempenhos e o trabalho realizado, e em colectivo para avaliar os alunos com tarefas de organização da sala de aula. No âmbito desta última, os alunos discutem a qualidade do desempenho dos colegas e, por consenso ou maioria, atribuem-lhes uma menção qualitativa, que os professores registam em folha própria.

De acordo com os dados recolhidos, para a maioria dos professores (E1, E3, E4) a avaliação não constitui um processo contínuo e sistemático, pelo que não contribui para a reorientação e reformulação do ensino, nem para a regulação do trabalho dos alunos, no sentido de lhes dar pistas para a melhoria dos seus desempenhos e resultados. É praticada em alturas específicas do processo de ensino e aprendizagem (normalmente no final de cada período lectivo) e não contribui para a diferenciação dos processos de ensino e do trabalho na aula.

Conclusões Gerais

Conclusões Gerais

Relembremos aqui a nossa questão de investigação geral:

Se o ensino igual para todos não vai ao encontro da especificidade cognitiva de cada aluno e da sua forma própria de aprender, e se o Decreto-Lei 6/2001 exige dos professores a transformação do currículo nacional num projecto, adequado à heterogeneidade dos alunos da mesma turma, como é que, de acordo com o previsto no projecto curricular de turma, os professores organizam o trabalho na sala de aula numa perspectiva de diferenciação?

A resposta mais evidente a esta questão, que decorre deste estudo, é que, de facto, existe um grande distanciamento entre as concepções de ensino e de aprendizagem da maioria dos professores envolvidos e o trabalho que desenvolvem na sala de aula.

Esse distanciamento é ainda mais significativo quando comparamos o conteúdo do projecto curricular de turma, elaborado conjuntamente, e a forma como as intenções e propostas de acção pedagógica aí constantes são concretizadas para promover as aprendizagens dos alunos.

O diagnóstico realizado no início do ano lectivo apontava para uma turma com determinadas características e levou os professores à definição de áreas em que a intervenção visava:

- a melhoria da participação dos alunos na aula;
- a optimização das suas capacidades, nomeadamente, a capacidade de concentração no trabalho e organização dos materiais de aprendizagem;
- o desenvolvimento da autonomia;
- e a superação de dificuldades de aprendizagem de alguns alunos;

Com base nas informações obtidas através das entrevistas aos professores e das observações das aulas, elaborou-se um quadro que pretende avaliar a adequação da intervenção dos professores face aos objectivos definidos em função dos resultados do diagnóstico inicial.

	Objectivos	Tipo de intervenção	Intervenientes
Desenvolvimento da Autonomia	. Melhoria da participação dos alunos na aula	. Facilitar a intervenção dos alunos na planificação do processo de ensino e aprendizagem;	E5
		. Promover a definição de percursos individuais de aprendizagem pelos alunos (PIT);	E5
		. Facilitar a participação dos alunos numa avaliação sistemática e contínua;	E2, E5

	Objectivos	Tipo de intervenção	Intervenientes
<i>Desenvolvimento da Autonomia</i>	<i>. Optimização das capacidades dos alunos (incluindo concentração e organização de materiais de aprendizagem)</i>	<ul style="list-style-type: none"> . Contextualizar as aprendizagens pretendidas em conhecimentos anteriores dos alunos; . Facilitar a participação dos alunos na construção e elaboração de materiais de trabalho e actividades para a turma; . Promover a comunicação dos alunos à turma e a partilha de raciocínios; . Promover e desenvolver projectos; . Diferenciar percursos de aprendizagem; . Promover trabalho individual, a pares e em pequenos grupos; . Organizar trabalho autónomo; . Organizar actividades que desenvolvam a colaboração e a inter-ajuda; . Promover a utilização pelos alunos de registos de trabalho, de gestão do tempo e dos materiais; . Atribuir tarefas aos alunos para garantir o bom funcionamento da turma; 	<p>E5</p> <p>E5</p> <p>E5</p> <p>E5</p> <p>E5</p> <p>E1, E2, E3, E5</p> <p>E5</p> <p>E5</p> <p>E2, E5</p>
	<i>. Superação de dificuldades de aprendizagem de alguns alunos</i>	<ul style="list-style-type: none"> . Alterar a planificação do processo de ensino e aprendizagem em função das dificuldades dos alunos; . Alterar a planificação do processo de ensino e aprendizagem em função do diagnóstico inicial; . Diversificar materiais e recursos em função das dificuldades dos alunos; . Promover aulas de apoio extra; . Diversificar actividades para os alunos com mais dificuldades; . Promover avaliação formativa; . Fazer com que a avaliação sumativa seja também formativa; 	<p>E3</p> <p>E1, E2, E5</p> <p>E1, E5</p> <p>E2, E4</p> <p>E1, E5</p> <p>E5</p> <p>E5</p>

Pela observação deste quadro verifica-se que o envolvimento dos professores na aplicação de estratégias é muito desigual e só as intervenções de E5 na turma abrangeram todas as áreas consideradas prioritárias.

As dúvidas da directora de turma (expressas na entrevista) em relação ao que estava a ser feito na sala de aula nas várias disciplinas, ganham aqui consistência e o balanço realizado nas reuniões do conselho de turma ou nos encontros informais com os professores traduzem, por um lado, uma incapacidade legítima dos professores para verbalizar o que não pode ser dito, porque carece de concretização, «(...) Quando perguntei às pessoas como é que estava a decorrer o trabalho e se tinham já visto alguns resultados positivos nos alunos, ficou tudo muito amorfo (...), (...) Tenho andado a conversar com as pessoas de forma mais informal mas não tenho conseguido muito (...)» e, por outro lado, traduzem a tentativa de «fugir» a explicações, assumindo-se, de forma consciente ou não, que tudo está a correr bem, «(...) às tantas houve alguém que disse «Então mas se isto está a correr bem, o que é que é necessário?» (...), (...) Nessa

reunião só ouvi dizer «*Está muito bem, está muito bem*», mas eu não sei o que é que isto quer dizer (...)).».

Para a maioria destes professores, o currículo continua a ser considerado como algo rígido e prescritivo, que define o conjunto das disciplinas e os conteúdos a ensinar a todos, ao mesmo tempo e da mesma forma; a avaliação sumativa continua a ser a principal modalidade de avaliação a pôr em prática, porque é aquela que dá ao professor as informações mais «seguras» para avaliar os alunos; o professor continua a ser o detentor do saber e a sua função principal é transmitir esse saber para que os alunos, de forma passiva, o recebam, memorizem e reproduzam nos momentos de avaliação formal (de teste).

Por tudo isto, e também pela dificuldade revelada em passar de um ensino baseado em conteúdos para um ensino por competências, o valor que se atribuí ao projecto curricular de turma, que devia orientar as práticas dos professores, é muito relativo e, para a maioria destes professores, é algo que tem de ser feito, mas não tem de ser seguido.

As condições que os professores consideram indispensáveis para diferenciar, nomeadamente ensinar a vinte ou trinta alunos de forma diferente dentro da mesma turma, além de constituir uma visão pouco correcta de diferenciação, não é obviamente compatível com a forma como a escola está organizada e questionamos se o será com alguma forma de organização escolar. «*O problema será insolúvel, de facto, enquanto se imaginar que, para criar uma situação de aprendizagem óptima para cada aluno, seja preciso encarregar-se disso pessoalmente. Isso não é possível nem desejável. A solução não é transformar a aula numa série de relações duais, com o professor ocupando-se de cada aluno individualmente [...]. Não será possível, mesmo que se diminua o efectivo das turmas*» (Perrenoud, 2000a: 56). Assim, diferenciar o ensino não significa «*multiplicar aulas particulares*» (idem: 56), mas criar oportunidades diversificadas de aprendizagem, facilitando ao aluno o conhecimento de si próprio enquanto aprendiz, optimizando as potencialidades do trabalho cooperativo, fazendo a gestão adequada do tempo e do espaço, diversificando as tarefas e os dispositivos didácticos e optando por uma avaliação de carácter essencialmente formativo que regule o trabalho dos alunos e dos professores e que possibilite a introdução sistemática das alterações e reformulações necessárias, sempre com vista à melhoria das aprendizagens.

Neste contexto de indiferença às diferenças, revelado pelas práticas destes professores, realça-se o trabalho de E5, nas aulas de Matemática e , de alguma forma, o trabalho de E2, nas aulas de História e Geografia de Portugal, em que se reconhecem práticas de diferenciação desde a planificação do processo de ensino e aprendizagem até à sua avaliação. As diferenças entre as práticas destes professores e dos restantes revelam-se da seguinte forma:

<i>Professores: E1, E3, E4</i>	<i>Professores: E2, E5</i>
<ul style="list-style-type: none">➤ Aula «dada» para o aluno «médio»;➤ Saber essencialmente transmitido pelo professor;➤ Tarefas uniformes, realizadas por todos os alunos ao mesmo tempo e com correcção colectiva (quer todos tenham acabado ou não);➤ Actividades vocacionadas para o treino de conteúdos, baseadas na repetição como estratégia de aprendizagem;➤ Relação essencialmente dual, entre professor e alunos para o esclarecimento de dúvidas;➤ Avaliação essencialmente sumativa, baseada nos produtos de aprendizagem; auto-avaliação e hetero-avaliação realizadas pontualmente no final de cada período lectivo;➤ Adopção de estratégias para melhorar a aquisição dos conteúdos.	<ul style="list-style-type: none">➤ Aula baseada na descoberta do saber pelos alunos individualmente e em grupo;➤ Partilha do conhecimento construído por cada um;➤ Tarefas realizadas ao ritmo dos alunos e corrigidas pelos próprios com a ajuda do professor;➤ Actividades vocacionadas para a compreensão dos conteúdos; actividades baseadas em situações-problema e aprendizagem por descoberta;➤ Relação dual, entre professor e aluno, e incentivo à cooperação entre alunos como estratégia para aprender, nomeadamente no esclarecimento de dúvidas e superação de dificuldades;➤ Avaliação essencialmente formativa, baseada nos processos e nos produtos de aprendizagem; auto, hetero e co-avaliação realizadas sistematicamente de forma informal e de forma mais formal no final de cada mês;➤ Adopção de estratégias para melhorar e otimizar as competências dos alunos para aprender a aprender.

Da análise do quadro e com base em Perrenoud (2000b) que refere que, de um modo ou de outro, todos os professores fazem diferenciação, destacamos a distinção que o autor faz de diferenciação espontânea e diferenciação planeada. A primeira diz respeito às intervenções imediatas e espontâneas do professor face à diversidade que inevitavelmente se manifesta na sala de aula, mas que apenas permite ajustes superficiais e circunstanciais. O segundo tipo de diferenciação conduz à remediação de

aspectos cognitivos, à planificação de actividades específicas tanto para alunos mais adiantados, como para aqueles que revelam mais dificuldades e ao apoio de projectos individuais e em grupo.

Ainda com base na análise do quadro anterior, parece-nos relevante caracterizar, por um lado, o ensino de E1, E3 e E4 baseado num modelo didáctica mais tradicional e, por outro, o ensino de E2 e E5 baseado num modelo mais activo. Pais e Monteiro (2002: 35) definem os dois tipos de didáctica da seguinte forma:

	<i>Didáctica Tradicional</i>	<i>Didáctica Activa</i>
Papel do aluno	passivo, aluno padrão receptor de conhecimento	activo, diferenciado, construtor da sua própria aprendizagem
Papel do professor	essencialmente transmissor	essencialmente facilitador e organizador de actividades
Comunicação	biunívoca e convergente no professor	cruzada e definida por todos os protagonistas
Relação com o saber	acabado, previamente definido, programado, fragmentado, livresco, desligado da vida, uniforme, disciplinar	construído, inacabado, integrado, ligado à vida e a experiências quotidianas, diversificado, interdisciplinar
Práticas	ensino colectivo para um aluno médio, tarefas idênticas, sincronizadas, isoladas, a mesma solução, relativa facilidade das tarefas, predomínio da expressão escrita	ensino individualizado, trabalho cooperativo, ritmos diferentes, soluções diversificadas, tarefas complexas, valorização de diversas expressões
Disciplina	imposta, consentida, coersiva	negociada, partilhada, autoconsentida
Relações	hierarquizadas	cooperação, entreajuda, partilha
Avaliação	essencialmente sumativa e feita pelo professor	essencialmente formativa, interactiva, partilhada (auto, hetero e co-avaliação)

Estas duas formas muito diferentes de projectar e pôr em prática o ensino reflectem dois tipos diferentes de ser professor. O primeiro corresponde ao modelo chamado «*tradicional, magistral, frontal, expositivo, discursivo [...]*», que se baseia «*num programa rígido e obrigatório para todos, um método indiscutível, uma turma [que se quer que seja] homogénea, de espectadores passivos e dóceis, um único objectivo de avaliação, o conhecimento, medido através de provas escritas e orais*» (Baptista, 1999: 31). O segundo «*recusa o professor como actor privilegiado, reconhecendo aos alunos um estatuto de interlocutores de pleno direito, centrando-se nos alunos reconhece a sua diversidade e o direito à diferença, recusando por isso a*

rigidez dos programas, a uniformidade metodológica, o livro único, o conhecimento como parâmetro exclusivo para avaliação» (idem: 31).

Estas visões antagónicas do ensino dificultam o diálogo entre os professores, que não partilham as mesmas concepções de currículo, de diversidade, de aprendizagem e de avaliação e, conseqüentemente, a mesma forma de conceber o processo de ensino e aprendizagem. Criam-se assim *«situações que não favorecem a existência de práticas curriculares construídas num trabalho colectivo e onde a acção articulada dos diversos professores e educadores permita dar novos sentidos à formação escolar e às acções individuais. Impedem o desenvolvimento de uma «cultura interactiva» e de processos de articulação, quer dos conhecimentos quer dos procedimentos, e, muitas vezes, até impedem a existência de uma maior ligação da escola com a vida. Em síntese, impedem a integração curricular»* (Leite, 2003: 163).

Esta diferença de concepções não é, muitas vezes, pretexto para os professores reflectirem em conjunto no sentido de clarificarem e articularem a teoria com a prática. O que acontece é que os professores «fecham-se» e adoptam estratégias de «fuga» à partilha do que pensam e do que fazem e optam por trabalhar cada um por si.

«Em termos de saber se os professores estavam realmente a fazer o que se tinham comprometido fazer, não consegui ter esse feedback»;

« Nessa reunião [do 2º período] só ouvi dizer «Está muito bem, está muito bem», mas eu não sei o que é que isto quer dizer» (directora de turma).

Normalmente, os professores não gostam de falar *«do seu modo de organização do tempo ou do espaço, das suas reacções à desordem, da sua angústia nos conflitos, das suas estratégias para enfrentar o imprevisto, do tempo que passa, da depressão e da dúvida. É cada um por si não só na prática, mas também na teoria da sua prática»* (Perrenoud, 2001b: 164).

Além destas dificuldades e condições para diferenciar reconhecidas pelos professores, acrescenta-se ainda a atitude pouco aberta que assumem com a directora de turma, quando lhes é pedido que explicitem o seu trabalho na turma:

(...) Quando perguntei às pessoas como é que estava a decorrer o trabalho e se tinham já visto alguns resultados positivos nos alunos, ficou tudo muito amorfo (...)

«(...) Para já não tenho nenhum feedback (...)

«(...) Tenho andado a conversar com as pessoas de forma mais informal mas não tenho conseguido muito (...)

«(...) às tantas houve alguém que disse «Então mas se isto está a correr bem, o que é que é necessário?» (...)»

«(...) Às vezes até me dizem coisas do género «A diferenciação com os alunos diferentes não é possível» (...)»

«(...) Nessa reunião só ouvi dizer «Está muito bem, está muito bem», mas eu não sei o que é que isto quer dizer (...)» (directora de turma).

O conjunto de todos estes factores de resistência, consciente ou não, à mudança, leva-nos a atribuir esta desarticulação entre as orientações do projecto curricular de turma e as práticas da maioria destes professores aos seguintes factores:

- Os professores ainda não reconhecem a importância do projecto curricular de turma no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem;
- Os professores ainda não partilham, nem dominam, as concepções e os conceitos que fazem parte da legislação sobre a reorganização curricular;
- O conceito de diferenciação pedagógica ainda não é entendido pelos professores e as estratégias de diferenciação ainda não fazem parte do conjunto de estratégias que os professores habitualmente põem em prática nas suas aulas;
- Os professores ainda não incluem procedimentos de avaliação formativa (e reguladora da aprendizagem) nas suas práticas;

Numa situação extrema, mas que transparece em algumas destas práticas:

- Os professores não compreendem o que lhes é pedido e exigido por esta nova forma de organizar o trabalho na sala de aula, de forma a promover as aprendizagens e a desenvolver competências nos alunos.

«(...) À medida que fui recebendo as grelhas eu fui percebendo que no geral as pessoas não tinham percebido o que se pretendia (...)» (directora de turma).

Por outro lado, existem outros factores que condicionam a prática de diferenciação. As turmas são efectivamente grandes, os programas são efectivamente extensos e os recursos nem sempre são suficientes e adequados. «A diferenciação do ensino enfrenta obstáculos conhecidos: o número de alunos em cada classe, a compartimentação dos graus, a falta de meios de ensino individualizados [...], a ausência de objectivos claramente definidos, um sistema de avaliação inadequado, a insuficiência de formação básica e contínua em matéria de ensino diferenciado [...], a dificuldade de administrar actividades de níveis e conteúdos diferentes na sala de aula e as limitações do horário escolar» (Perrenoud, 2001a: 48).

A escola, enquanto instituição educativa, tem de adequar o seu papel e a sua organização à sociedade em que se insere e às exigências dessa mesma sociedade. *«Deve aprender a absorver a diferença e o pluralismo e trabalhar com esses novos dados subjacentes ao conceito de pluralidade e democracia. Esta escola deverá trabalhar com o conceito de diversidade não como um factor de exclusão, mas como um dado de enriquecimento para o colectivo de alunos e professores nela inseridos e actuates [...]». O modelo tradicional de escola entra, lenta e progressivamente, em ruptura»* (Vasconcelos, 2003: 132).

É fundamental que a escola se reconstrua e se reorganize de forma a proporcionar condições que facilitem o trabalho dos professores e a aprendizagem dos alunos. O Decreto-Lei 6/2001 refere algumas orientações no que respeita à organização pedagógica das escolas e, mesmo tendo sempre como referência uma matriz curricular igual para todos, é atribuída à escola autonomia e responsabilidade para tomar as decisões que mais se adequem às suas características e às da sua população, e aos recursos de que dispõe. É através do projecto curricular de escola que essa autonomia lhe é conferida e é também através dele que a escola pode especificar e contextualizar as suas decisões de carácter organizativo. *«Exige-se uma visão nova e audaciosa das escolas, da sua liderança, do seu funcionamento (autoridade negociada, trabalho de projecto, formação em conjunto, parcerias locais) e do seu modo de prestar contas»* (Gather Thurler, 1998, cit. por Perrenoud, 2002: 38).

Assim, o referido Decreto-Lei determina que:

- A concretização da matriz curricular deve obedecer a critérios essencialmente pedagógicos, no quadro do projecto curricular de escola;
- A distribuição das diversas cargas horárias pelas diversas áreas curriculares, ao longo de cada um dos ciclos, é da competência da escola, no respeito pelos totais por área/ciclo estabelecidos na matriz respectiva – a qual apresenta, com carácter indicativo, uma distribuição por anos de escolaridade;
- Os tempos a atribuir a cada disciplina no interior de uma área constituem matéria de decisão da escola, a qual dependerá naturalmente das diversas opções – quanto à evolução ao longo do ciclo e quanto ao grau de integração e colaboração entre disciplinas;
- Cada escola deverá decidir livremente sobre a utilização dos tempos que, na matriz curricular, estão indicados «a decidir pela escola»;

- Uma decisão de carácter organizativo que a escola terá de tomar diz respeito ao modo de organizar, nos 7º e 8º anos, os tempos lectivos da segunda disciplina de Educação Artística e da Educação Tecnológica [...]. A escola pode optar por outra forma de organização, desde que seja equivalente do ponto de vista da carga horária tanto dos alunos como dos professores;
- Cabe à escola, no contexto do seu projecto curricular e de acordo com os princípios da gestão flexível do currículo, decidir o modo como as duas disciplinas [Ciências Físico-Químicas e Ciências Naturais] serão desenvolvidas ao longo do ciclo e, em particular, as modalidades de coordenação e o grau de integração do trabalho dos respectivos docentes, em cada um dos anos de escolaridade;
- A escola poderá organizar os tempos lectivos semanais de outros modos [sem ser com base nos «blocos» de 90 minutos] , ou mesmo adoptar uma organização não totalmente uniforme entre as semanas, desde que sejam cumpridas as cargas horárias estabelecidas para cada área e ciclo e desde que não seja excedido o máximo semanal indicado para as componentes obrigatórias do currículo;
- Muitas das opções a fazer pela escola, no âmbito da elaboração do seu projecto curricular, têm implicações ao nível da distribuição do serviço docente.

Esta é, com certeza, uma forma diferente de considerar cada escola, como instituição única, diferente das outras escolas e com necessidades e características específicas, da qual se espera «*o exercício de uma função educativa que não se reduz à dimensão dos saberes*» e que seja capaz de «*educar melhor, mais e mais adequadamente, mais e cada vez mais diferentes alunos*» (Marques e Roldão, 1999: 17).

Para os professores, principais agentes desta mudança, trata-se de tomar decisões «*num campo de escolha balizado por normas mais abertas, [sobre o que consideram] melhor e mais adequado e porquê, de pôr em prática e ver se resulta, de avaliar e modificar o que não está adequado. Trata-se [de passarem] a ser menos funcionários de um sistema que define todas as regras e [tornarem-se] cada vez mais gestores de decisões que não costumavam ser [suas]*» (idem: 18).

A diferenciação pedagógica só poderá ser realidade se a escola e professores trabalharem em parceria na definição de «*o quê*» e o «*como*» da diferenciação, isto é, no diagnóstico das condições necessárias para desenvolver projectos de diferenciação e das formas de os concretizar, conducentes a intervenções educativas mais eficazes.

Tomlinson e Allan (2002: 199) sugerem uma forma de operacionalizar estas duas questões de forma a efectivar a diferenciação, que revela esta necessidade de um trabalho conjunto entre todos os intervenientes nos processos de tomada de decisão em relação ao currículo:

O quê	Como
<p>Pedagogia baseada em ideias, de elevado nível, recorrendo a competências-chave para compreender e aplicar os conceitos através dos princípios essenciais da diferenciação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - agrupamento flexível de alunos; - actividades pedagogicamente adequadas; - avaliação e ajustamento contínuo. <ul style="list-style-type: none"> ➤ Modificação dos conteúdos, processos e produtos com base na receptividade, interesse e perfil de aprendizagem dos alunos, usando uma gama de estratégias pedagógicas centradas no aluno e capazes de suscitar significados; ➤ Supervisão do progresso individual com o objectivo de fazer com que cada aluno evolua o mais longe e depressa possível; ➤ Avaliação do progresso do aluno, pelo menos de forma significativa, de acordo com o seu desenvolvimento pessoal. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Clareza do objectivo e visão; ➤ Esforços de natureza sistémica; ➤ Parcerias entre generalistas /especialistas para promover intervenções nas turmas; ➤ Tempo e apoio para a colaboração; ➤ Planificação estruturada das aulas (gestão curricular) e avaliação pedagógica; ➤ Formação centrada nos profissionais, de forma a promover transferências de competências; ➤ Incentivos para a aplicação nas turmas; ➤ Políticas e iniciativas alinhadas com objectivos; ➤ Liderança coerente; ➤ Articulação entre progresso profissional e responsabilidade; ➤ Avaliação formativa e sumativa dos esforços e utilização de descobertas; ➤ Envolvimento dos pais na compreensão e contribuição para avaliar a mudança; ➤ Persistência ao longo do tempo.

Do ponto de vista dos professores, esta exigência de actuações renovadas conduzirá, inevitavelmente, à *reconceptualização da profissionalidade docente* (Marques e Roldão, 1999), ou seja, ao reforço do poder de decisão e à reconceptualização de competências profissionais. O professor passar a ser o «*decisor sobre os saberes relevantes e as opções curriculares que a escola actual exige, gestor de processos de fazer aprender todos, através da investigação das estratégias adequadas, da análise e confronto de soluções pedagógicas*» (idem: 20).

Esta reconceptualização é, essencialmente, feita através de uma formação contínua, também ela reconceptualizada, que ajude o professor a transformar o conhecimento em ferramentas de trabalho, isto é, a desenvolver as competências profissionais necessárias para traduzir a teoria em situações práticas de sala de aula.

Para isso, a formação tem de ser conducente à reflexão sobre e para a acção e tem de partir do estado de desenvolvimento das competências de cada professor, numa espécie de diferenciação pedagógica para docentes.

Fullan (1991, cit. por Morgado, 2004) refere as características que, na sua opinião, informam muitos dos programas de formação que os professores têm à sua disposição:

- Os programas de natureza intensiva, muito generalizados parecem genericamente ineficazes;
- Os dispositivos de apoio que permitam e estimulem a posterior operacionalização de ideias e práticas introduzidas nos diferentes programas tendem a ser raramente desencadeados;
- Os dispositivos de avaliação e regulação dos próprios programas de formação são frequentemente negligenciados;
- Os programas de formação em serviço nem sempre são desenhados a partir das necessidades e das preocupações inventariadas e reconhecidas como prioritárias por parte dos professores;
- Os programas de formação não consideram, por vezes, variáveis de natureza contextual;
- Os programas de formação evidenciam, por vezes, alguma fragilidade conceptual no que respeita à organização dos seus conteúdos. (p. 45)

A formação que agora se pretende tem de ajudar o professor «*na procura dos saberes novos que irá necessitar ao longo do seu percurso, que terá de transformar em saber pedagógico útil para as situações com que terá de lidar e que será da sua responsabilidade resolver*» (Roldão, 1999b: 106). Isto significa que a formação de professores, mais do que transmitir conhecimentos, deve «*conscienciar o profissional para o desempenho de uma profissão, com o que isso implica de tomada de decisões e busca e apropriação adequada de saberes [...]*» (idem: 107). Num contexto de formação para a diferenciação, esta poderá levar o professor a aprender «*novas formas de dedicar especial atenção às necessidades dos alunos, detectar exemplos adicionais de como a diferenciação pode ser desencadeada numa turma e ainda a compreender a sua articulação com uma pedagogia de elevada qualidade*» (Tomlinson e Allan, 2002: 126).

De acordo com as mesmas autoras a abordagem da diferenciação na formação deve incluir os seguintes tópicos:

- Avaliação do aluno: diagnosticar a receptividade, interesse e perfis de aprendizagem do aluno e avaliar o seu progresso;
- Uso consistente da avaliação como catalizador da planificação pedagógica;
- Planificação de um ensino de elevada qualidade como linha orientadora de base para a diferenciação pedagógica;
- Estratégias de gestão da turma: estabelecer as expectativas dos alunos, gerir os grupos dentro da turma, preparar os alunos para uma diferenciação contínua, manter-se a par da evolução de cada aluno;
- Planeamento intencional para agrupamentos flexíveis de alunos;
- Equilíbrio entre as opções do professor da turma e as opções dos alunos;
- Recurso a uma variedade de estratégias pedagógicas específicas para diferenciar conteúdos, processos e produtos;
- Compreensão e planificação de intervenções pedagógicas proactivas face à diversidade das culturas;
- Diferenciação pela receptividade, interesse e perfil de aprendizagem numa única experiência de aprendizagem, ou no âmbito de uma breve sequência de aulas;
- Estabelecimento de princípios claros sobre aquilo que os alunos devem saber, compreender e agir após uma determinada aula, sequência de aulas ou unidade;
- Criação de um ambiente de trabalho nas turmas que apoie a aceitação das diferenças entre os alunos;
- Ajuda aos alunos a tornarem-se aprendentes mais autoconfiantes;
- Comunicação com pais e alunos sobre diferenciação pedagógica.

Apesar de todas estas considerações sobre qual «deveria» ser o papel do professor na gestão do currículo, sobre a natureza do compromisso que «deveria» existir entre a escola e os professores, e sobre os pressupostos que «deveriam» estar subjacentes aos projectos de formação de professores, este estudo dá conta de práticas diferenciadas e diferenciadoras das aprendizagens por parte de um professor (E5), o que contraria as limitações e os argumentos referidos pelos restantes docentes.

As condições de trabalho são semelhantes: a mesma turma, os mesmos alunos, todos diferentes, um programa igualmente extenso e com objectivos comuns para todos, mas a forma de encarar a diversidade (sem a qual não seria possível haver diferenciação) e a forma de perspectivar o ensino, ou seja, privilegiando a aprendizagem, são diferentes.

A mudança de um paradigma de ensino para um paradigma de aprendizagem constitui o passo mais importante para que o professor possa definir uma intervenção diferenciada na sala de aula. Esta mudança implica que o professor defina novos objectivos para a sua intervenção e faça dela um meio para facilitar e otimizar as aprendizagens dos alunos.

A descrição e observação das aulas de E5 revelam alguns princípios que estão subjacentes ao desenvolvimento de processos diferenciados de aprendizagem, que destacamos:

- A turma permite uma organização flexível em grupos de trabalho;
- Os alunos são responsáveis pela sua aprendizagem;
- As actividades devem ser planificadas de forma a que os alunos possam trabalhar sempre, mesmo quando estão à espera do professor que presta ajuda a um colega;
- Os alunos devem participar na selecção e calendarização das tarefas, projectos e outras actividades a realizar na aula;
- A aula deve ser um espaço de investigação e de partilha de saberes;
- O ensino deve ser menos direccionado para o grande grupo e mais para pequenos grupos ou para alunos individualmente;
- Os conteúdos e as actividades devem variar de acordo com os diferentes estilos de aprendizagem e com diferentes necessidades e dificuldades dos alunos;
- O tempo para a aprendizagem deve ser diferenciado;
- As tarefas devem ser diversificadas e devem ter em conta as metas definidas por e para cada aluno;
- Os alunos devem definir objectivos individuais e avaliar a sua consecução;
- Os parâmetros e critérios de avaliação devem ser definidos com e pelos alunos;
- A aprendizagem deve basear-se em situações-problema e em actividades que promovam a descoberta do saber.

As práticas de diferenciação que reconhecemos sobretudo no trabalho que E5 desenvolve na sala de aula, situam-na numa fase de diversificação e activismo na sua carreira profissional e fazem parte de um conjunto de indicadores que identificam a escola de qualidade (Levine e Lezotte, 1990, cit. por Morgado, 2004), dos quais destacamos os que se referem ao desempenho do professor na gestão dos processos que se desenvolvem na sala de aula:

- Dispositivos eficazes de ensino:

- . ensino eficiente com uma clara definição de objectivos;
- . organização eficaz do trabalho dos alunos;
- . mecanismos de adaptação e flexibilidade no funcionamento da sala de aula;
- . tarefas de aprendizagem activas;
- . centração da avaliação em competências cognitivas de ordem superior;
- . interdependência entre o ensino e a gestão curricular;
- . diversificação e disponibilização de materiais de apoio às aprendizagens;
- Preocupação com a aquisição pelos alunos de competências de autonomia e estratégias metacognitivas;
- Clima e cultura escolar orientados para uma perspectiva de funcionalidade e produtividade;
- Expectativas elevadas face ao desempenho dos alunos;
- Regulação apropriada dos progressos dos alunos; (p. 18)

Estas práticas de qualidade assentam em três princípios fundamentais (Creemers, 1994, cit. por Morgado, 2004):

- *O princípio construtivista da aprendizagem* – as competências mais complexas promovem-se a partir de competências mais simples sustentando assim a necessidade de encadear sequencial e ordenadamente as tarefas e conteúdos de aprendizagem;
- *O princípio da retro-alimentação* – os processos de aprendizagem ganham mais eficácia quando os alunos são informados dos seus progressos e lhes são providenciadas metodologias de correcção promovendo, através de estratégias metacognitivas, a capacidade de regulação;
- *O princípio da prática* – acentua a importância de exercitar as competências adquiridas sob pena de se perder a eficácia na sua utilização. (p. 29)

Ainda de acordo com Morgado (2004), a promoção de um ensino de qualidade e inclusivo decorre da capacidade dos professores:

- a) diferenciarem metodologias e diversificarem situações de aprendizagem;
- b) demonstrarem expectativas positivas;
- c) promoverem a autonomia dos alunos;
- d) regularem o processo de ensino e aprendizagem;
- e) estabelecerem climas positivos na sala de aula;
- f) organizarem o trabalho de forma consistente;
- g) reforçarem o sucesso e os esforços dos alunos;

h) estimularem os alunos para o trabalho cooperado.

Mesmo podendo recorrer ao trabalho individualizado para apoiar e ajudar os alunos a identificarem e ultrapassarem dificuldades específicas, a diferenciação deve incidir na diversificação de métodos e situações de aprendizagem que envolvam todos os alunos. O desenvolvimento da autonomia é um dos objectivos da diferenciação, valorizando-se, por isso, o aprender a aprender, através de estratégias conducentes à aquisição e melhoria das suas competências de estudo, organização, gestão e regulação das tarefas de aprendizagem. A promoção do trabalho cooperativo é outra dimensão da diferenciação, assim como o desenvolvimento de práticas de avaliação e regulação dos processos de aprendizagem, sempre com o objectivo de melhorá-las.

Um modelo de diferenciação pedagógica deve dedicar especial atenção à planificação do processo de ensino e aprendizagem, à organização do trabalho dos alunos, à avaliação, às actividades/tarefas de aprendizagem, aos materiais e recursos e ao clima social da sala de aula (idem).

Para planificar o seu trabalho pedagógico, o professor deve definir os objectivos, definir o tempo a atribuir às diferentes situações de aprendizagem, definir dispositivos e procedimentos de avaliação, definir recursos e materiais a utilizar e definir formas de apoio individual para os alunos que revelam mais dificuldades.

Na organização do trabalho dos alunos, o professor deve promover a participação dos alunos em todas as tarefas, deve estabelecer um clima positivo na sala de aula, deve reformular o ensino ao longo do processo de aprendizagem, deve promover a autonomia dos alunos na sua relação com o saber e deve ter em conta o conhecimento prévio dos alunos.

No âmbito da avaliação, o professor deve informar claramente os alunos sobre as actividades e tarefas e sobre os critérios subjacentes à sua consecução, deve promover o uso adequado de recursos e materiais de suporte à realização das actividades, deve avaliar os alunos com o objectivo de adaptar as actividades às suas necessidades e dificuldades e deve fornecer o *feedback* adequado sobre o trabalho realizado pelo aluno.

O professor deve organizar e conceber materiais adequados às aprendizagens a realizar e aos objectivos a atingir, que sejam de fácil utilização e arrumação pelos alunos e que permitam a realização de várias actividades e, consequentemente, de várias aprendizagens em simultâneo.

O clima na sala de aula deve desenvolver no aluno a capacidade de regular o seu próprio comportamento e modo de estar na aula, através da participação na definição de regras de funcionamento da aula e do incentivo à tomada de decisões no desenvolvimento das aprendizagens. O professor deve intervir de forma a reforçar os sucessos e os esforços dos alunos e deve expressar expectativas positivas em relação à sua aprendizagem, baseando-se no pressuposto que todos são capazes de aprender.

A maior ou menor adesão por parte dos professores a todas estas mudanças, depende, muitas vezes, da influência de vários factores, dos quais destacamos os seguintes:

- Motivação intrínseca para a mudança;
- Abertura à experiência e ao desafio para correr riscos;
- Vontade de diversificar para melhorar as aprendizagens dos alunos;
- Percepção favorável do seu próprio desenvolvimento profissional e pessoal;
- Percepção favorável da sua autonomia para promover a mudança;
- Percepção mais positiva do seu relacionamento com os alunos, no que respeita à disciplina, respeito, colaboração e convivência;
- Consciência de que a mudança no ensino depende também do seu esforço e criatividade;
- Atitude permanente de questionamento, reflexão e crítica sobre a sua própria acção;
- Formação inovadora orientada para a prática pedagógica.

É no encontro de todos estes factores que o professor *«ganha coragem»* para enfrentar o desafio de abandonar práticas instaladas, mas securizantes, e adoptar novas estratégias que consubstanciem a renovação do ensino.

Sikes (1993, cit. por Morgado, 2004) tipifica os diferentes tipos de atitudes que os professores podem assumir face à mudança da seguinte forma:

- Continuam o seu desempenho da forma habitual como se as alterações não tivessem ocorrido;
- Dispersam-se por grupos com diferentes ideias com o enorme risco de fragmentar a cultura escolar;
- Desmotivam-se relativamente ao seu exercício profissional;
- Resistem procurando contrariar o processo de mudança;
- Reorganizam o seu desempenho face a alteração introduzidas;

- Assumem de facto uma atitude de disponibilidade, motivação e empenho nos processos de mudança.

Salienta-se ainda o facto de toda esta mudança constituir *«um desafio, uma modificação de hábitos e de rotinas»* [...] frequentemente acompanhado *«pela confusão, imprevisibilidade, insegurança e perda temporária de uma forma de competência»* (Cardoso, 2003: 41), que pode conduzir a reacções variadas por parte dos professores e até à tentativa de ajustar a mudança que se impõe e adoptar apenas as dimensões que mais se apropriam às suas concepções e formas de pôr em prática o ensino.

A diferenciação também é, muitas vezes, um sonho do professor (Perrenoud, 2001), que pode ou não passar à prática. Para alguns professores (ou para muitos professores) este sonho não passa disso mesmo e perdem-se energias a tentar encontrar argumentos que fundamentem a decisão de não diferenciar. O discurso deste professores baseia-se em comentários como *«se tivesse tempo...»*, *«os alunos é que não querem aprender...»*, *«com esta turma não vale a pena...»*, *«não há condições...»*, etc.

Para outros este sonho é desencadeador de novas práticas devidamente fundamentadas e orientadas, conseguidas através da realização da formação adequada e através de estratégias de auto-formação, em que o próprio professor procura o conhecimento que o fará avançar.

Para estes professores, diferenciar é correr riscos, sair da norma, sem nenhuma certeza de ter razão ou chegar a resultados visíveis; é ter consciência que em pedagogia não há receitas, e que cada um tem de construir o seu próprio sistema de diferenciação (idem).

Muitas questões ficam ainda em aberto, dada a complexidade não só dos conceitos aqui abordados, mas também dos processos de concretização que lhe estão subjacentes. Esperamos, no entanto, que este trabalho constitua um modesto contributo para reflexão dos professores que acreditam que *«educar alguém é comprometermo-nos numa história entre pessoas, onde nada é jogado previamente, onde a singularidade das situações só pode levar à diferenciação de métodos, onde temos de renunciar em definitivo à procura de soluções universais»* (Meirieu, 1998b) e que, por isso, querem mudar ou melhorar as suas práticas na sala de aula.

Bibliografia

Bibliografia

- ABRANTES, P. (2002). *Introdução*. In DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas**. pp. 7-16. Lisboa: Ministério da Educação.
- ABRECHT, R. (1994). **A Avaliação Formativa**. Porto: Edições ASA, col. Práticas Pedagógicas.
- ALLAL, L., CARDINET, J., PERRENOUD, Ph. (1986). **A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado**. Coimbra: Livraria Almedina.
- ALLESSANDRINI, C.D. (2002). *O Desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional*. In PERRENOUD, Ph., THURLER, M.G. **As Competências para Ensinar no Século XXI. A formação de professores e o desafio da avaliação**. pp. 157-172. Porto Alegre: Artmed Editora.
- ALONSO, L. (2002). *Integração Currículo-Avaliação: Que significados? Que constrangimentos?*. In DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas**. pp. 17-24. Lisboa: Ministério da Educação.
- ALTET, M. (1997). **As Pedagogias da Aprendizagem**. Lisboa: Instituto Piaget, col. Horizontes Pedagógicos, nº 66.
- ALTET, M. (2000). **Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas**. Porto: Porto Editora, col. Ciências da Educação Século XXI, nº 5.
- ALVES, M.P. (2004). **Currículo e Avaliação. Uma perspectiva integrada**. Porto: Porto Editora, col. Currículo, Políticas e Práticas, nº 21.
- AMADO, J. S. (2000). **A Construção da Disciplina na Escola. Suportes teórico-práticos**. Porto: Edições ASA, col. Cadernos do CRIAP, nº 9.
- AZENHA, M. (2001). **As Línguas Estrangeiras e a Aprendizagem baseada na Execução de Tarefas**. Porto: Edições ASA, col. Cadernos Pedagógicos, nº 55.
- BAPTISTA, J. A. (1999). **Aprender por Medida**. Porto: Porto Editora, col. Escola e Saberes, nº 17.
- BARDIN, L. (1995). **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70.
- BECKER, F. (2001). **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora.
- BESSA, N., FONTAINE, A.M. (2002). **Cooperar para Aprender. Uma introdução à aprendizagem cooperativa**. Porto: Edições ASA, col. Práticas Pedagógicas.
- BOAVIDA, J. (1998). **Educação: Objectivo e Subjectivo. Para uma teoria do itinerário educativo**. Porto: Porto Editora, col. Ciências da Educação, nº 29.

- BOGDAN, R., BIKLEN, S. (1994). **Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, col. Ciências da Educação, nº 12.
- CARDINET, J. (1994). In HADJI, C. **A avaliação, regras do jogo**. Porto: Porto Editora, col. Ciências da Educação, nº 15.
- CARDOSO, A. P. (2003). **A Receptividade à Mudança e à Inovação Pedagógica. O professor e o contexto escolar**. Porto: ASA Editores, col. Perspectivas Actuais/Educação.
- COLL, C., MARTIN, E. (2001). *A Avaliação da Aprendizagem no Currículo Escolar: Uma perspectiva construtivista*. In COLL, C. et al. **O Construtivismo na Sala de Aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica**, pp. 196-215. Porto: Edições ASA, col. Em Foco.
- COLL, C. et al. (2003). **Psicologia da Aprendizagem no Ensino Médio**. Porto Alegre: Artmed Editora.
- COLL, C., ONRUBIA, J. (2003). *Avaliação das Aprendizagens e Atenção à Diversidade*. In COLL, C. et al. **Psicologia da Aprendizagem no Ensino Médio**, pp. 141-165. Porto Alegre: Artmed Editora.
- COSTA, J., VENTURA, A., DIAS, C. (2002). *Dos projectos de escola aos projectos de turma: Perspectivas de mudança nas práticas organizacionais*. In DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Gestão Flexível do Currículo. Reflexões de formadores e investigadores**. pp.63-96. Lisboa: Ministério da Educação.
- COUTINHO, M.S. (1994). **O Papel do Director de Turma na Escola Actual**. Porto: Porto Editora, col. Dossier Rumos, nº 1.
- DAMIÃO, M.H. (1997). **De Aluno a Professor**. Coimbra: Livraria Minerva.
- DEPARTAMENTO DO ENSINO BÁSICO. (2001). **Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro. Princípios, Medidas e Implicações**. Lisboa: Ministério da Educação.
- DEPARTAMENTO DO ENSINO BÁSICO. (2002). **Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas**. Lisboa: Ministério da Educação.
- DEPARTAMENTO DO ENSINO BÁSICO. (2001). **Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais**. Lisboa: Ministério da Educação
- DIEGO, J. (2003). *A Avaliação na Escola Infantil*. In BALLESTER et al. **Avaliação como Apoio à Aprendizagem**, pp. 59-66. Porto Alegre: Artmed Editora, col. Inovação Pedagógica, nº 8.
- DIOGO, F., VILAR, A.M. (1998). **Gestão Flexível do Currículo**. Porto: Edições ASA, col. Cadernos Pedagógicos, nº 38.
- DOLY, A.M. (1999). *Metacognição e mediação na escola*. In GRANGEAT, M. (coord.). **A Metacognição, um Apoio ao Trabalho dos Alunos**. pp. 17-59. Porto: Porto Editora, col. Ciências da Educação Século XXI, nº 4.

DOLZ, J., OLLAGNIER, E. (2004). **O Enigma das Competências em Educação**. Porto Alegre: Artmed Editora.

DUARTE, A. M. (2002). **Aprendizagem, Ensino e Aconselhamento Educacional. Uma perspectiva cognitivo-motivacional**. Porto: Porto Editora, col. Ciências da Educação Século XXI, nº 12.

ESTEVES, M. (2002). *Gestão curricular e estratégias de formação de professores*. In DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Gestão Flexível do Currículo. Reflexões de formadores e investigadores**. pp. 23-30. Lisboa: Ministério da Educação.

ESTRELA, A. (1984). **Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores**. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, col. Pedagogia 2.

FELIZARDO, D. (1991). **A Aula de Inglês e o Trabalho de Projecto. Sugestões de Actividades**. Lisboa: Texto Editora, col. Educação Hoje.

FOLQUE, A. (1999). *A influência de Vigotsky no modelo curricular do Movimento da Escola Moderna para a educação pré-escolar*. **Escola Moderna**, Revista do Movimento da Escola Moderna, 5, pp. 5-12.

FORMOZINHO, J. (1991). *Introdução*. In MACHADO, F., GONÇALVES, M.F. **Currículo e Desenvolvimento Curricular**. pp. 7-10. Porto: Edições ASA, col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino.

FREITAS, C.V. (2001). *O currículo do Ensino Básico e as novas perspectivas para a acção organizacional e pedagógica*. In FREITAS, C.V. et al. **A reorganização curricular do Ensino Básico. Fundamentos, fragilidades e perspectivas**. pp. 17- 28. Porto: Edições ASA, col. Cadernos do CRIAP., nº 26.

GAVILÁN, P. (2002). *O trabalho cooperativo: uma alternativa eficaz para atender à diversidade*. In ALCUDIA et al. **Atenção à Diversidade**. pp. 147-156. Porto Alegre: Artmed Editora, col. Inovação Pedagógica, nº 3.

GHIGLIONE, R., MATALON, B. (2001). **O Inquérito**. 4ª Edição. Lisboa: Celta Editora.

GRAVE-RESENDES, L., SOARES, J. (2002). **Diferenciação Pedagógica**. Lisboa: Universidade Aberta.

GUINÉ, N. (2002). *O projecto curricular de escola e a atenção à diversidade*. In ALCUDIA et al. **Atenção à Diversidade**. pp. 39-51. Porto Alegre: Artmed Editora, col. Inovação Pedagógica, nº 3.

HADJI, C. (1994). **A avaliação, regras do jogo**. Porto: Porto Editora, col. Ciências da Educação, nº 15.

HADJI, C. (2001). **Avaliação Desmistificada**. Porto Alegre: Artmed Editora.

HUBERMAN, R. (1989). *Les Phases de la Carrière Enseignante. Un essai de description et de prévision*. *Revue Française de Pédagogie*, nº 86.

- JONNAERT, Ph., BORGHT, C. V. (2002). **Criar Condições para Aprender. O Modelo Sociostrutivista na Formação de Professores**. Porto Alegre: Artmed Editora.
- JORBA, J., SANMARTI, N. (2003). *A Função Pedagógica da Avaliação*. In BALLESTER et al. **Avaliação como Apoio à Aprendizagem**, pp 23-45. Porto Alegre: Artmed Editora, col. Inovação Pedagógica, nº 8.
- LEITE, C. (2001). *A reorganização curricular do Ensino Básico – problemas, oportunidades e desafios*. In FREITAS, C.V. et al. **A reorganização curricular do Ensino Básico. Fundamentos, fragilidades e perspectivas**. pp. 29- 88. Porto: Edições ASA, col. Cadernos do CRIAP., nº 26.
- LEITE, C. (2003). **Para uma Escola Curricularmente Inteligente. O desenvolvimento da currículo e das práticas curriculares; projecto educativo e projecto curricular; reorganização curricular do Ensino Básico – do Decreto às práticas**. Porto: Edições ASA, col. Em Foco.
- LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G., BOUTIN, G. (1994). **Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, nº 21.
- MACEDO, L. (2002). *O desenvolvimento profissional dos professores: novos paradigmas, novas práticas*. pp. 113-136. In PERRENOUD, Ph., THURLER, M.G. **As Competências para Ensinar no Século XXI. A formação de professores e o desafio da avaliação**. pp. 157-172. Porto Alegre: Artmed Editora.
- MACHADO, F. A., GONÇALVES, M. F. (1999). **Currículo e Desenvolvimento Curricular**. 2ª edição. Porto: Edições ASA, col. Biblioteca Básica de Educação e Ensino.
- MARQUES, R. (1998). **A Arte de Ensinar. Dos Clássicos aos Modelos Pedagógicos Contemporâneos**. Lisboa: Plátano Editora, col. Aula Prática.
- MARQUES, R. (2002). **O Director de Turma e a Relação Educativa**. Lisboa: Editorial Presença, col. Ensinar e Aprender, nº 23.
- MAURI, T. (2001). *O que é que faz com que o aluno e a aluna aprendam conteúdos escolares*. In COLL, C. et al. **O Construtivismo na Sala de Aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica**. pp. 74-119. Porto: Edições ASA, col. Em Foco.
- MEIRIEU, Ph. (1998a). **Aprender... sim, mas como?**. 7ª edição. Porto Alegre: Artmed Editora.
- MEIRIEU, Ph. (1998b). **Os Trabalhos de Casa**. Lisboa: Editorial Presença, col. Ensinar e Aprender, nº 9.
- MÉNDEZ, J.M.A. (2002). **Avaliar para Conhecer, Examinar para Excluir**. Porto: Edições ASA, Col. Cadernos do CRIAP, nº 30.
- MERRIAM, S.B. (1998). **Qualitative Research and Case Study. Applications in Education**. 2ª Edição. California: Jossey-Bass Inc.

MESTRES, M., GOÑI, J. (2000). *Factores psicológicos implicados na aprendizagem escolar: as características individuais*. In COLL, C. et al. **Psicologia do Ensino**. pp. 81-139. Porto Alegre: Artmed Editora.

MORGADO, J. (2000). *O Currículo como Instrumento de Diferenciação*. In ESTRELA, A., FERREIRA, J. **Diversidade e Diferenciação em Pedagogia**, pp. 366 –375. Actas do IX Colóquio da AFIRSE/AIPELF. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia.

MORGADO, J. (2001). **A Relação Pedagógica**. 2ª edição. Lisboa: Editorial Presença, col. Ensinar e Aprender, nº 13.

MORGADO, J. (2003). **Qualidade, Inclusão e Diferenciação**. Lisboa: ISPA, col. Teses, nº 11.

MORGADO, J. (2004). **Qualidade na Educação. Um desafio para os professores**. Lisboa: Editorial Presença, col. Ensinar e Aprender, nº 30.

MONEREO, C. (2003). *Ensinar a Aprender e a Pensar no Ensino Médio: As estratégias de aprendizagem*. In COLL, C. et al. **Psicologia da Aprendizagem no Ensino Médio**, pp. 43-65. Porto Alegre: Artmed Editora.

NOT, L. (1991). **Ensinar e Fazer Aprender**. Porto: Edições ASA, col. Horizontes da Didáctica, nº 3.

NÓVOA, A. (1992). **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, col. Ciências da Educação, nº 4.

NIZA, S. (2000). *A Cooperação Educativa na Diferenciação do Trabalho da Aprendizagem*. **Escola Moderna**, Revista do Movimento da Escola Moderna, 9, pp. 39-46.

NUNES, A. (2002). **Freinet. Actualidade Pedagógica de uma Obra**. Porto: Edições ASA, col. Práticas Pedagógicas.

OLIVEIRA, J.B., CHADWICK, C. (2001). **Aprender e Ensinar**. São Paulo: Global Editora.

ONRUBIA, J. (2001). *Ensinar: criar Zonas de Desenvolvimento Próximo e intervir nelas*. In COLL, C. et al. **O Construtivismo na Sala de Aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica**. pp. 120-149. Porto: Edições ASA, col. Em Foco.

PACHECO, J. A. (1996). **Currículo: Teoria e Práxis**. Porto: Porto Editora, col. Ciências da Educação, nº 22.

PACHECO, J. (org.). (1999). **Componentes do Processo de Desenvolvimento do Currículo**. Braga: Livraria Minho, col. Minho Universitária, nº 3.

PACHECO, J., MORGADO, J. (2002). **Construção e Avaliação do Projecto Curricular de Escola**. Porto: Porto Editora, col. Educação, nº 19.

PAIS, A., MONTEIRO, M. (2002). **Avaliação - Uma Prática Diária**. 2ª edição. Lisboa: Editorial Presença, col. Ensinar e Aprender, nº 4.

PERRENOUD, Ph. (1995). **Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar**. Porto: Porto Editora, col. Ciências da Educação, nº 19.

PERRENOUD, Ph. (1999a). **Avaliação. Da Excelência à Regulação das Práticas. Entre Duas Lógicas**. Porto Alegre: Artmed Editora.

PERRENOUD, Ph. (1999b). **Construir Competências desde a Escola**. Porto Alegre: Artmed Editora.

PERRENOUD, Ph. (1999c). *Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica*. In ESTRELA, A., NÓVOA, A. **Avaliações em Educação: Novas perspectivas**, pp. 171-190. Porto: Porto Editora, col. Ciências da Educação, nº 9.

PERRENOUD, Ph. (2000a). **10 Novas Competências para Ensinar. Convite à viagem**. Porto Alegre: Artmed Editora.

PERRENOUD, Ph. (2000b). **Pedagogia Diferenciada. Das intenções à Acção**. Porto Alegre: Artmed Editora.

PERRENOUD, Ph. (2001). **A Pedagogia na Escola das Diferenças. Fragmentos de uma sociologia do fracasso**. 2ª edição . Porto Alegre: Artmed Editora.

PERRENOUD, Ph. (2004). **Os Ciclos de Aprendizagem. Um caminho para combater o fracasso escolar**. Porto Alegre: Artmed Editora.

PERRENOUD, Ph., THURLER, M. G. (2002). **As Competências para Ensinar no Século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora.

PIRES, J. (2001). *Heterogeneidade e Diferenciação*. **Escola Moderna**, Revista do Movimento da Escola Moderna, 12, pp. 35-38.

PIRES, J. (2003). *O Planeamento do Modelo Pedagógico da Escola Moderna*. **Escola Moderna**, Revista do Movimento da Escola Moderna, 17, pp. 23-66.

POSTIC, M. (1995). **Para uma Estratégia Pedagógica do Sucesso Escolar**. Porto: Porto Editora, Col. Ciências da Educação, nº 18.

PRZESMYCKI, H. (1991). **Pédagogie Différenciée**. Paris: Hachette Education, col. Pédagogies pour Demain – Nouvelles Approches.

PUJOL, M.A. (2003). *A avaliação dos procedimentos*. In BALLESTER et al. **Avaliação como Apoio à Aprendizagem**. pp. 129-136. Porto Alegre: Artmed Editora, col. Inovação Pedagógica, nº 8.

QUINQUER, D. (2003). *Modelos e enfoques sobre avaliação*. In BALLESTER et al. **Avaliação como Apoio à Aprendizagem**. pp. 15-22. Porto Alegre: Artmed Editora, col. Inovação Pedagógica, nº 8.

RIBEIRO, A. C. (1990). **Desenvolvimento Curricular**. 8ª edição. Lisboa: Texto Editora, col. Educação Hoje.

RODRIGUES, A. (1999). *O Plano Individual de trabalho como instrumento de pilotagem das aprendizagens no 3º ciclo do ensino básico*. Escola Moderna, Revista do Movimento da Escola Moderna, 5, pp. 25-34.

ROEGIERS, X, DE KETELE, J. M.. (2004). *Uma Pedagogia de Integração. Competências e aquisições no ensino*. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed Editora.

ROLDÃO, M. C. (1995). *O Director de Turma e a Gestão Curricular*. Lisboa: IIE, col. Cadernos de Organização e Gestão Curricular, nº 2.

ROLDÃO, M. C. (1999a). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação, col. Reflexão Participada, nº 6.

ROLDÃO, M. C. (1999b). *Os Professores e a Gestão do Currículo. Perspectivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora, col. CIDINE, nº 9.

ROLDÃO, M. C. (1999c). *Curriculo como Projecto. O Papel das Escolas e dos Professores*. In MARQUES, R., ROLDÃO, M. C. (Org.). *Reorganização e Gestão Curricular do Ensino Básico. Reflexão Participada*. pp 14-21. Porto: Porto Editora, col. CIDINE, nº 8.

ROLDÃO, M. C. (2000). *Curriculo e Gestão das Aprendizagens: As palavras e as práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

ROLDÃO, M. C. (2003a). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença, col. Ensinar e Aprender, nº 27.

ROLDÃO, M. C. (2003b). *Diferenciação Curricular Revisitada. Conceito, discurso e práxis*. Porto: Porto Editora, col. Currículo, Políticas e Práticas, nº 17.

ROSALES, C. (1992). *Avaliar é Reflectir Sobre o Ensino*. Porto: Edições ASA, col. Práticas Pedagógicas, nº 12.

SÁ, V. (1997). *Racionalidades e Práticas na Gestão Pedagógica. O caso do director de turma*. Lisboa: IIE, col. Ciências da Educação.

SACRISTÁN, J. G. (2000). *O Currículo. Uma reflexão sobre a prática*. 3ª edição. Porto Alegre: Artmed Editora.

SALA, E., GOÑI, J. (2001). *As teorias da aprendizagem*. In COLL, C. et al. *Psicologia do Ensino*. pp. 211-283. Porto Alegre: Artmed Editora.

SANTANA, I. (2000a). *Práticas Pedagógicas Diferenciadas*. Escola Moderna, Revista do Movimento da Escola Moderna, 8, pp. 30-33.

SANTANA, I. (2000b). *Uma prática de diferenciação na sala de aula*. In ESTRELA, A., FERREIRA, J. *Diversidade e Diferenciação em Pedagogia*, pp. 164 -170. Actas do IX Colóquio da AFIRSE/AIPELF. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia.

TAVARES, J., ALARCÃO, I. (2002). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

TOMLINSON, C. A., ALLAN, S. D. (2002). **Liderar Projectos de Diferenciação Pedagógica**. Porto: Edições ASA, col. Práticas Pedagógicas.

TUCKMAN, B. (2000). **Manual de Investigação em Educação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

VALADARES, J., GRAÇA, M. (1998). **Avaliando para Melhorar a Aprendizagem**. Lisboa: Plátano Editora, col. Plátano Universitária.

VIGOTSKY, L. S. (2000). **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes.

VILAR, A.M. (1995). **O Professor Planificador**. Porto: Edições ASA, col. Cadernos Pedagógicos.

YIN, R. (2001). **Estudo de Caso. Planejamento e Métodos**. 2ª Edição. Porto Alegre: Bookman.

ZABALA, A. (1998). **A Prática de Ensinar. Como Ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora.

ZABALA, A. (2001). *Os pontos de vista didácticos*. In COLL, C. et al.. **O Construtivismo na Sala de Aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica**, pp. 150-195. Porto: Edições ASA, col. Em Foco.

ZABALZA, M. A. (2000). **Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola**. 5ª edição. Porto: Edições ASA, col. Perspectivas Actuais.

ZABALZA, M. (2003). *A construção do currículo: a diversidade de uma escola para todos*. In SOUSA, O., RICARDO, M.M. (org.). **Uma escola com Sentido: O Currículo em Análise e Debate. Contextos, questões e perspectivas**. pp 13-50 Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.

Anexo

Projecto Curricular de Turma

ESCOLA BÁSICA 2, 3

PROJECTO CURRICULAR DA TURMA

5º

Ano Lectivo: 2002/ 2003

ÍNDICE

NOTA INTRODUTÓRIA	p. 1
I. OS NOSSOS PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICOS	p. 2
II. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA	p. 3
1. INFORMAÇÕES GENÉRICAS no INÍCIO DO ANO LECTIVO	p. 3
1.1. Perfil da Turma	p. 3
1.2. Idades e percurso escolar	p. 4
2. INFORMAÇÕES A PARTIR DA 'FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO'	p. 5
2.1. Agregado Familiar	p. 5
2.2. Grau de escolaridade dos pais	p. 5
2.3. Tempo extra-escolar: apoio no estudo	p. 5
2.4. Expectativas para o futuro	p. 5
3. INTEGRAÇÃO DOS ALUNOS NA ESCOLA E NA TURMA	p. 5
4. ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS	p. 6
4.1. EDUCAÇÃO ESPECIAL: Aluno portador da <i>Síndrome de Asperger</i>	p. 6
4.1.1. Características essenciais nas crianças com <i>Síndrome de Asperger</i>	p. 6
4.1.2. Informações dos relatórios enviados pela escola do 1º ciclo	p. 7
4.2. Outros alunos com relatório da escola do 1º ciclo	p. 8
5. CARACTERIZAÇÃO GLOBAL (a partir do diagnóstico feito nas diferentes disciplinas)	p. 9
6. IDENTIFICAÇÃO DE PROBLEMAS E NECESSIDADES DETECTADAS	p. 10
III. DESENVOLVIMENTO DA ACÇÃO EDUCATIVA	p. 11
1. COMPETÊNCIAS GERAIS A PRIVILEGIAR	p. 11
2. ESTRATÉGIAS GERAIS DE INTERVENÇÃO	p. 11
3. DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS GERAIS: ÁREAS ENVOLVIDAS	p. 13
4. ÁREAS CURRICULARES DISCIPLINARES	p. 13
4.1. Competências / Conteúdos específicos	p. 13
4.2. Estratégias a privilegiar nas diferentes áreas disciplinares	p. 14
5. ÁREAS CURRICULARES NÃO DISCIPLINARES	p. 17
5.1. Área de Projecto	p. 17
5.2. Estudo acompanhado	p. 18
5.3. Formação Cívica	p. 18
6. FORMAS E ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO/ REGULAÇÃO	p. 19
7. ACTIVIDADES DE COMPLEMENTO CURRICULAR	p. 19
8. ACÇÃO EDUCATIVA JUNTO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS	p. 19
IV. RELAÇÃO COM PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO	p. 22

NOTA INTRODUTÓRIA

Este Projecto Curricular de Turma insere-se no âmbito do Decreto-Lei nº6/ 2001 de 18 de Janeiro, que assume a necessidade de uma reorganização curricular do ensino básico, no sentido de reforçar a articulação entre os três ciclos que o compõem, quer no plano curricular quer na organização de processos de acompanhamento e indução que assegurem uma maior qualidade das aprendizagens.

Para isso, o diploma *estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional.*

O decreto estabelece os PRINCÍPIOS ORIENTADORES

- da organização e da gestão curricular do ensino básico
- da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional



entendido como

Conjunto de aprendizagens e competências
(que integram conhecimentos, capacidades, atitudes e valores)

Ao pretender uma concepção de currículo mais abrangente e mais aberta, a reorganização que nos é proposta estimula os professores para **práticas de gestão curricular mais diversificadas**, reforçando uma maior capacidade de decisão na gestão do currículo, na articulação entre as suas componentes, no trabalho cooperativo entre os diversos agentes educativos e na avaliação dos alunos, entendida como um processo formativo, contínuo e regulador.

Nesta perspectiva, o Projecto Curricular de Turma, enquanto instrumento de gestão pedagógica, fomenta uma cultura de reflexão e de análise dos processos de ensinar e de fazer aprender, que será tanto mais rica quanto maior for a cooperação entre os professores da turma. (ver Anexo 1)

A proposta de operacionalização que se apresenta neste Projecto Curricular de Turma, do 5º , insere-se na gestão curricular que deveremos desenvolver, enquanto Conselho de Turma, por forma a que todas as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares possam contribuir para uma construção das aprendizagens, deste grupo de alunos, nos domínios dos conhecimentos, capacidades e atitudes.

"por projecto curricular entende-se a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto."

Maria do Céu Roldão¹

I. OS NOSSOS PRESSUPOSTOS PEDAGÓGICOS

No processo educativo, é já um lugar comum dizer-se que o papel decisivo cabe ao aluno. Contudo, quando se pretende que os alunos construam o seu próprio saber, tendo em conta o ritmo próprio de cada um e as diferenças individuais nos interesses e necessidades, nem sempre nos apercebemos que, para que isso possa acontecer, é necessária uma nova organização social da turma.

Essa organização passa por uma gestão do tempo, que reduza o tempo de intervenção colectiva do(a) professor(a), a fim de **tornar possível aos alunos desenvolverem actividades e projectos, com condições que lhes garantam maior autonomia** na sua realização, na pesquisa de informação e no desenvolvimento dos seus próprios projectos de investigação.

Numa turma temos sempre ritmos de aprendizagem muito diferentes. A nós, enquanto professores, cabe-nos a tarefa de **organizar e estimular 'caminhos' que levem os nossos alunos a desenvolver-se pessoal e socialmente**, num processo dinâmico conducente a uma melhor apropriação e descoberta dos saberes e propício ao desabrochar do respeito por eles próprios e pelos outros.

Respeitando os ritmos, interesses e necessidades dos alunos abrimos caminhos para a auto-confiança de cada um e para o gosto pelo trabalho que desenvolvem.

A escola tem de ser promotora do saber mas também tem de ser fonte de intervenção social. Atribuir uma utilidade social ao que se aprende é um ponto crucial no desenvolvimento global dos nossos alunos.

Nesta perspectiva, **é fundamental que nas aulas os alunos possam ter acesso a fontes diversificadas de conhecimento, adquiram métodos de estudo e técnicas de trabalho, desenvolvam métodos e técnicas de expressão e de comunicação, partilhem os seus saberes e aprendam a ser responsáveis, a cooperar e a respeitar os outros.**

Deste modo, procuramos desenvolver neles o prazer do saber e a sua autonomia nas actividades que desenvolvem e procuramos também contribuir para a sua formação como pessoas conscientes do seu papel, capazes de estarem atentas aos outros, cooperarem e intervirem activamente no espaço em que se inserem.

¹ In Maria do Céu Roldão (1999). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: ME/DEB, p.44

II. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

1. INFORMAÇÕES GENÉRICAS NO INÍCIO DO ANO LECTIVO

1.1. Perfil da Turma:

- ✓ A turma é constituída por 20 alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 13 anos.
(Três alunos com 9 anos, doze com 10, três com 11, uma com 12 e um aluno com 13 anos)
- ✓ 11 alunos são do sexo masculino e 9 do sexo feminino.
- ✓ Os alunos que terminaram o 1º ciclo vêm:
 - . da Escolas Básica Nº 5 (Ana Luisa, Ariadne, Diego, Jaques e Jorge)
 - . da Escolas Básica Nº 1 (Ricardo)
 - . do Externato (Filipe, Francisco, Guilherme, Marta, Paulo, Pedro, Ricardo e Tatiana)
 - . do Colégio (Margarida, Marta e Matilde)
 - . da Escola (Inês).
- ✓ Há uma aluna repetente: a Bárbara (aluna desta escola no ano lectivo transacto)²
- ✓ Há 2 alunos com nacionalidade Brasileira (Ariadne e Diego)
- ✓ 5 alunos são subsidiados pelo escalão A: Ariadne, Bárbara², Diego, Jorge e Rogério.
- ✓ Frequentam a disciplina de E.M.R.C. 13 alunos.
- ✓ Há um aluno de Educação Especial, o Jorge. Este aluno é portador do *Síndrome de Asperger* e tem um currículo alternativo próprio, adaptado às suas características e dificuldades específicas
- ✓ Há outros três alunos com necessidades educativas especiais para quem foi aconselhado um apoio pedagógico acrescido: a Bárbara² e o Rogério nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e o Guilherme na disciplina de Língua Portuguesa.

² Esta aluna foi transferida para uma escola do Concelho de

em finais de Novembro.

1.2. Idades e percurso escolar

- Quadro – Síntese -

Alunos	Idades	Percurso Escolar		Escola do ano anterior	Outras informações
		(Repetências)	Nº de escolas que frequentaram		
1. Ana Luisa	12 (28/10/90)	1 (4ºano)	5	Escola nº 5	De acordo com relatório da professora do 4ºano, aluna apresenta algumas dificuldades de aprendizagem.
2. Ariadne *	10 (25/02/92)		4	Escola nº 5	
					A aluna foi transferida para uma escola do Concelho de Gondomar em finais de Novembro.
4. Diego *	11 (16/03/91)	1 (3ºano)	2	Escola nº 5	De acordo com relatório da professora do 4ºano, aluno tem um ritmo de trabalho lento e apresenta algumas dificuldades ao nível da organização.
5. Filipe	9 (08/11/92)	--	3	Externato	
6. Francisco	10 (15/05/92)	--	1	Externato	
7. Guilherme	11 (25/08/91)	1 (4ºano)	2	Externato	De acordo com relatório da professora do 4ºano, Psicóloga escolar, necessita de apoio pedagógico acrescido na disciplina de Língua Portuguesa devido às suas dificuldades na escrita.
8. Jaques	10 (03/05/92)		3	Escola nº 5	
9. Jorge	13 (09/06/89)	3 (2º, 3º, 4ºano)	1	Escola nº 5	Aluno de EDUCAÇÃO ESPECIAL. Está a ser acompanhado pela Psicóloga da Escola e por um Técnico de Educação Especial. Tem um currículo alternativo, adaptado às suas características.
10. Margarida	10 (01/08/92)	--	1	Colégio	
11. Marta	10 (27/04/92)	--	1	Externato	
12. Marta	10 (19/05/92)	--	2	Colégio	
13. Matilde	10 (17/07/92)	--	1	Colégio	
15. Paulo	9 (14/12/92)	--	1	Externato	
16. Pedro	10 (15/01/92)	--	1	Externato	
17. Ricardo	9 (20/12/92)	--	1	Externato	
18. Ricardo	10 (05/03/92)	--	1	Escola nº1	
19. Rogério	11 (31/07/91)	1 (1ºano)	2	Externato	De acordo com relatório médico, o aluno apresenta muitas dificuldades de aprendizagem. Está a ser acompanhado pela Psicóloga da escola.
20. Tatiana	10 (04/08/92)	--	2	Externato	
21. Inês	10 (25/03/92)	--	2	Escola	

* Alunos com nacionalidade Brasileira

2. INFORMAÇÕES A PARTIR DA 'FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO'

2.1. Agregado Familiar

- A maioria dos alunos (12) vive com os pais e irmãos
- Três alunos vivem com mãe, padrasto e irmão(s)
- Um aluno vive com mãe e padrasto
- Um aluno vive com a mãe e o pai alternadamente
- Uma aluna vive com a mãe e avó
- Um aluno vive com avó e irmãos

2.2. Grau de escolaridade dos pais

À exceção de três alunos (Ana Luisa, Diego e Jorge), todos os pais dos alunos desta turma têm um grau de escolaridade média ou superior.

2.3. Tempo extra-escolar: apoio no estudo

A generalidade dos alunos tem apoio extra-escolar: a maioria tem apoio da mãe e/ ou do pai. Alguns têm também apoio de professores no Externato

Contudo, a Ariadne, o Diego e o Rogério não têm qualquer apoio no estudo que fazem em casa.

2.4. Expectativas para o futuro

À exceção do Rogério que não responde, todos os alunos têm boas expectativas para o seu futuro; referem pretender tirar um curso superior ou técnico-profissional.

No que se refere, às profissões foram indicadas as seguintes: futebolista (4 alunos), futebolista e condutor de automóveis (1 aluno), futebolista e cientista (1 aluno), médica (3 alunas), atriz (2 alunas), pintor ou cientista (1 aluno), economista (1 aluno), veterinária (1 aluna), engenheiro mecânico ou polícia (1 aluno), mecânico (1 aluno), cantora (1 aluna).

3. INTEGRAÇÃO DOS ALUNOS NA ESCOLA E NA TURMA

A generalidade dos alunos teve uma integração muito boa na escola e na turma. De acordo com as respostas dadas a um questionário, preenchido na sessão de Formação Cívica de 30 de Outubro, todos os alunos, à exceção do Jorge, referiram gostar muito de estar nesta nova escola.

As principais razões que apresentaram têm a ver com os espaços físicos da escola (*"a escola é maior", "tem muitas coisas giras: biblioteca com computadores e vídeo, bufet, ...", "a escola tem campos de jogos"*). As outras razões têm a ver com: gostarem da turma e dos professores e poderem fazer novos amigos.

No caso do Jorge estar nesta escola é mais difícil; não só porque a escola é muito grande mas também porque há muitos professores – *"Aqui é mais confuso, dá muito trabalho procurar as salas. Na outra o espaço era mais pequeno e tinha menos professores."*³

Quanto à opinião dos alunos sobre a Turma, na sua generalidade consideram-na *'boa, trabalhadora, mas por vezes barulhenta'*.

³ Esta opinião foi entretanto alterada No final do 1º período o aluno já se sentia bem integrado na escola.

4. ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

(Informações a partir dos relatórios que acompanhavam os processos dos alunos)

4.1. EDUCAÇÃO ESPECIAL: Aluno portador da *Síndrome de Asperger*⁴

O Jorge é portador da *Síndrome de Asperger* (categoria relativamente nova de desordem do desenvolvimento), considerada uma disfunção ao nível mais ligeiro do espectro da perturbação autista.

Nesta perturbação há desvios em três aspectos fundamentais do desenvolvimento: relacionamento social, uso da linguagem para a comunicação e certas características de comportamento, envolvendo características repetitivas sobre um número limitado de interesses.

As crianças com SA têm dificuldade em compreender as relações interpessoais e as regras de convenção social. Para além disso, o facto de se mostrarem inflexíveis e muitas vezes inábeis a lidar com as mudanças, faz com que frequentemente se sintam ansiosas e emocionalmente vulneráveis.

4.1.1. Características essenciais nas crianças com *Síndrome de Asperger*

Nas crianças com SA há algumas características que é essencial ter em conta:

- Intolerância à alteração das rotinas: As crianças com SA irritam-se facilmente com as mudanças mais ligeiras, são altamente sensíveis a factores ambientais de stress. São ansiosos e têm preocupações excessivas quando não sabem muito bem o que os espera.
- Dificuldades de interação social: As crianças com SA mostram-se inábeis na compreensão das complexas regras sociais; são extremamente egocêntricas; têm um discurso bem desenvolvido mas uma pobre capacidade comunicativa.
- Leque restrito de interesses: As crianças com SA apresentam geralmente fixações intensas; colocam repetidamente questões sobre certos assuntos; dificilmente mudam de opinião; por vezes recusam-se a aprender matérias, para além daquelas que fazem parte do seu grupo restrito de interesses.
- Concentração deficiente: As crianças com SA estão frequentemente “fora da tarefa”, distraíndo-se com estímulos internos; apresentam dificuldades em concentrar-se nas actividades da sala (em geral não se deve a falta de atenção, mas sim por focarem a atenção em pormenores “estranhos”); possuem tendência para se isolarem no seu complexo mundo interior e possuem dificuldade em aprender em situações de grupo.
- Coordenação motora pobre: As crianças com SA são fisicamente desajeitadas e com movimentos rígidos; apresentam problemas de motricidade fina, que pode originar dificuldades no uso de canetas e outros materiais, comprometendo a rapidez da escrita e a capacidade para o desenho.
- Dificuldades académicas: A maioria das crianças com SA possuem uma média ou abaixo da média (especialmente no domínio verbal), com maiores dificuldades na capacidade de compreensão e nos domínios de raciocínio mais elaborados. As crianças com este síndrome normalmente apresentam uma memória de repetição muito boa (onde não é necessário a compreensão do significado). A capacidade de resolução de problemas é também fraca.
- Vulnerabilidade emocional: Estas crianças entram facilmente em situações de stress devido à sua inflexibilidade. A sua auto-estima é baixa. Principalmente os adolescentes têm propensão para a depressão. São frequentes as reacções de raiva ou crises de temperamento, em resposta a situações de stress e frustração. As interações com as pessoas, e as exigências do dia-a-dia, requerem um grande esforço.

⁴ No início do ano foi distribuído aos profs o documento ‘Compreender o estudante com SA: Orientações para professores’ (O doc. foi-nos facultado pela Técnica de Ens. Especial que acompanha o Jorge e o original encontra-se no seu processo).

4.1.2. Informações dos relatórios enviados pela escola do 1º ciclo ⁵

O processo do Jorge veio acompanhado por um Relatório elaborado pela professora do 4º ano e por um Plano Educativo elaborado pela Técnica de Ensino Especial e Reabilitação que o acompanhou durante o ano lectivo transacto.

No Plano Educativo são referidas as competências desenvolvidas nas áreas de: Leitura, Escrita e Cálculo. Do relatório da professora realça-se o seguinte:

Informações da professora do 4º ano	Algumas sugestões
<p><i>O Jorge geralmente é simpático e meigo, embora por vezes, sem motivos aparentes, possa ter atitudes inadequadas e contraditórias. Esquece facilmente as suas responsabilidades mas, quando chamado à atenção, procura cumprir.</i></p> <p><i>Apresenta dificuldades a nível de concentração, atenção e nas relações interpessoais, reflectindo-se no seu processo de ensino - aprendizagem.</i></p> <p><i>É um aluno que manifesta boas intenções, mas tem dificuldades em cumpri-las quer em relação a si próprio quer em relação aos outros.</i></p> <p><i>Na relação com os colegas da turma mostra-se sempre pronto a ajudar, sente-se valorizado quando colabora.</i></p> <p><i>As áreas fortes são: as <u>tecnologias</u> (utiliza o computador e outros instrumentos com relativa facilidade); o <u>Estudo do Meio</u> (interessa-se pelos aspectos mais concretos, relacionados com as suas vivências e interesses); a <u>Matemática</u> (gosta e quer aprender, apesar das dificuldades).</i></p> <p><i>A área fraca é a <u>Língua Portuguesa</u>, necessitando ainda de desenvolver competências de escrita e de leitura.</i></p> <p><i>Nas <u>Expressões</u> mostra pouco interesse e motivação.</i></p> <p><i>Nas <u>actividades desportivas</u> colectivas colaborava e participava bem. Nas actividades individuais mostrava alguma relutância em participar quando tinha dificuldades. Tinha medo de falhar e de mostrar fragilidade perante os colegas.</i></p> <p><i>No âmbito das áreas curriculares não disciplinares participou com interesse. Na área de Projecto, o Jorge participou bem. A colaboração e a pressão dos colegas de grupo ajudava-o e impedia que desistisse.</i></p> <p><i>O Plano Individual de Trabalho, preenchido pelo Jorge com a ajuda da professora, motivava-o para o trabalho porque lhe impunha metas/objectivos que ele tentaria cumprir e, simultaneamente, ajudava-o a organizar-se no tempo e no trabalho e a ter consciência das suas dificuldades e interesses.</i></p> <p><i>A participação do Jorge nos projectos da escola foi particularmente significativa no Jornal. Este projecto motivou-o para a escrita. Deu sentido à escrita e valorizou-o muito.</i></p> <p><i>A evolução do Jorge, ao longo do ano lectivo, foi bastante positiva, especialmente no seu relacionamento com os outros. Melhorou a sua auto-estima e os seus comportamentos são, actualmente, mais adequados.</i></p>	<p><i>Era importante que o Jorge pudesse continuar a utilizar alguns dos instrumentos, metodologias e estratégias a que aderiu bem: o trabalho a pares; o plano individual de trabalho semanal ou diário (em todas as disciplinas); os calendários (registos dos dias, tempo) e outros instrumentos que o ajudem a situar-se no tempo; o computador (para o melhoramento de textos, elaboração de listas de palavras) e a máquina calculadora (para confirmar resultados); a escrita livre (num caderno para o efeito); a participação em projectos da turma ou da escola, que envolvam a escrita (jornal escolar, livros de histórias, ...) ou que vão ao encontro dos seus interesses.</i></p> <p><i>A valorização do que o Jorge é capaz de fazer deve ser permanente e visível.</i></p>

⁵ Os originais encontram-se no processo do aluno.

4.2. Outros alunos com relatório da escola do 1º ciclo

Na turma, há mais quatro alunos, a Ana Luísa, o Diego, o Guilherme e o Rogério, cujos processos de matrícula vinham acompanhados de relatórios elaborados, respectivamente, pela professora do 4º ano, pela professora do 4º ano e Psicóloga escolar e pela Médica particular.

Dessês relatórios realça-se o seguinte:

Alunos	Informações da professora do 4º ano	Algumas sugestões
Ana Luísa	<p><i>Aluna meiga e interessada. É muito sensível e amua com facilidade. Gosta de colaborar com os colegas, mas por vezes não aceita bem as suas opiniões. Distrai-se com muita facilidade.</i></p> <p><i>Apresenta algumas dificuldades de aprendizagem:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Na Matemática apresenta algumas dificuldades, nomeadamente nas operações que envolvem números decimais e na resolução de problemas, onde tem dificuldades em compreender o que lhe é pedido e em aplicar os conhecimentos adquiridos. - Na área da Língua Portuguesa, mostra dificuldades especialmente no funcionamento da língua. - Na área de Estudo do Meio, mostra dificuldades em compreender alguns conceitos e em aplicar conhecimentos. <p><i>Gosta de investigar e desenvolver projectos de estudo sobre assuntos que a interessam, pelo que participou com muito interesse na área de projecto.</i></p> <p><i>Com os seus materiais é desorganizada e ao nível da gestão do tempo, apesar de ter melhorado, mostra ainda dificuldades.</i></p>	<p><i>No E.A. talvez fosse importante para a Ana trabalhar as suas principais lacunas ou pontos fracos como a organização dos seus materiais, a gestão do tempo, e, ainda, a superação de dificuldades na Matemática e o desenvolvimento de mais competências ao nível da escrita.</i></p> <p><i>O trabalho de grupo e a pares são muito positivos para a Ana Luísa.</i></p> <p><i>Para a sua auto-estima seria importante que lhe fosse proposta a ajuda a outros colegas, nas áreas em que é mais capaz. O inverso, também é positivo.</i></p> <p><i>O apoio e a presença da mãe na escola seria importante (ao longo do ano foi sempre o padrasto que compareceu às reuniões e, geralmente, apresentava expectativas negativas em relação à Ana).</i></p>
Diego	<p><i>O Diego é um aluno atencioso, conciliador e justo. Relaciona-se bem com os colegas. Gosta de ajudar e aceita ser ajudado. Tem consciência das suas dificuldades.</i></p> <p><i>Distrai-se com facilidade, impedindo-o de se concentrar e de terminar um trabalho/ actividade no tempo definido.</i></p> <p><i>Embora apresente um ritmo de aprendizagem mais lento aprende sem dificuldade e, quando interessado, esforça-se bastante.</i></p> <p><i>As suas maiores dificuldades estão na Matemática, Língua Portuguesa e na área de Expressão Plástica.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Na Matemática, gosta de resolver problemas, embora nem sempre interprete bem o enunciado. - Na Língua Portuguesa, apesar de gostar de escrever, não consegue ainda escrever com a correcção sintáctica e ortográfica desejável. - Nos trabalhos de expressão plástica não aprecia, nem se empenha nos trabalhos, excepto quando integrados em projectos de estudo. <p><i>As suas áreas fortes são o Estudo do Meio, Expressão Dramática, Físico-Motora e Área de Projecto.</i></p> <p><i>É muito desorganizado com os seus materiais e ao nível da gestão do tempo, apesar de ter melhorado, mostra ainda dificuldades.</i></p>	<p><i>No Estudo Acompanhado talvez fosse importante para o Diego trabalhar as suas principais lacunas ou pontos fracos como a organização dos seus materiais, a gestão do tempo e ainda a superação de dificuldades na Matemática e o desenvolvimento de mais competências ao nível da escrita.</i></p>

Aluno	Informações da professora do 4º ano e Psicóloga Escolar	Algumas sugestões
Guilherme	<p><i>Ao longo do ano, revelou desinteresse e desmotivação pela maioria das actividades propostas e revelou, também, grandes períodos de alheamento, parecendo estar ausente da aula. A sua capacidade de atenção/ concentração é reduzida, bem como os seus períodos de trabalho.</i></p> <p><i>O relacionamento com o adulto é marcado por uma 'desobediência passiva', não reagindo quando chamado à atenção ou chorando e encolhendo os ombros. No relacionamento com os colegas, a tendência é para se afastar.</i></p> <p><i>A falta de regras de trabalho é notória no seu comportamento.</i></p> <p><i>As suas dificuldades ao nível da expressão escrita afectam todo o seu trabalho, não só na Língua Portuguesa mas também nas outras áreas, desde a Matemática ao Estudo do Meio.</i></p>	<p><i>É uma criança que necessita de atenção e trabalho individualizado, ou em peq. grupo.</i></p> <p><i>Motivar o Guilherme com actividades diversificadas e que lhe despertem interesse é fundamental para o seu trabalho.</i></p>

No caso do **Rogério**, o relatório médico que acompanhava o processo referia que, embora o aluno apresentasse muitas dificuldades era psicologicamente importante a sua transição para o 2º ciclo.⁶

5. CARACTERIZAÇÃO GLOBAL

(a partir do diagnóstico feito nas diferentes disciplinas – ver Anexo 2)

A turma tem-se revelado interessada e participativa. Na globalidade os alunos têm sido receptivos ao trabalho das diferentes disciplinas e têm aderido bem às actividades propostas, desempenhando-as, geralmente, com entusiasmo.

Contudo, maioritariamente, os alunos manifestam-se de forma desorganizada: não estão habituados a ouvir os outros e falam sem respeito pelas regras básicas de comunicação oral (esperar pela sua vez, pôr o dedo no ar, ouvir o colega). Isto significa que a sua participação tem de ser trabalhada no sentido de otimizar as suas capacidades.

Para além disso, o trabalho de alguns alunos por vezes é prejudicado por dificuldade de concentração. Alguns alunos revelam ainda pouca autonomia no trabalho, precisando, muitas vezes, do consentimento e/ou ajuda do professor para poderem continuar a desenvolver as actividades propostas.

Há também os que devido às suas dificuldades de aprendizagem necessitam de um apoio mais directo. No entanto, duma maneira geral, mesmo estes alunos têm-se mostrado empenhados em melhorar a sua participação.

A turma como grupo está a formar-se. A adaptação à nova escola e ao 2º ciclo ainda não está totalmente realizada. Há alunos ainda com materiais desorganizados e que ainda não interiorizaram bem o ritmo e a mecânica das aulas. No entanto, na sua generalidade os alunos tiveram uma boa integração na Escola e na Turma.

No que se refere aos aspectos relacionais a turma é considerada simpática e há a realçar o facto de a maioria dos alunos ter um bom sentido de cooperação.

Genericamente a turma é formada por alunos que têm estímulo familiar para a importância da escola e têm perspectivas escolares de futuro.

⁶ Este aluno começou logo no início do ano a ser acompanhado pela

(Psicóloga da escola)

6. IDENTIFICAÇÃO DE PROBLEMAS E NECESSIDADES DETECTADAS

Problema(s) / Necessidades detectado(s)	ALUNOS
. Dificuldades de aprendizagem	Ana Luísa, Diego, Jorge, Rogério e Filipa ⁷
. Dificuldades de concentração	Ana Luísa, Diego, Filipe, Guilherme, Jorge, Rogério e Filipa
. Pouca autonomia no trabalho	Ana Luísa, Jorge, Rogério e Filipa
. Ritmo de trabalho muito lento	Diego, Jorge, Rogério e Filipa
. Dificuldades na organização dos materiais	Ana Luísa, Diego, Guilherme e Rogério
. Dificuldades ao nível da expressão escrita	Diego, Guilherme, Jorge, Rogério e Filipa
. Falta de apoio no estudo em casa	Ariadne, Diego e Rogério
. Participação desorganizada	Maioria dos alunos

⁷ Esta aluna passou a fazer parte da Turma no início do 2º Período. Veio transferida da turma 5º -, devido à sua dificuldade de integração numa turma de 28 alunos.

III. DESENVOLVIMENTO DA ACÇÃO EDUCATIVA

Face ao diagnóstico realizado, considerou-se prioritário intervir ao nível do desenvolvimento de competências de gestão dos comportamentos e ao nível do desenvolvimento de métodos de estudo e de trabalho, para além do desenvolvimento de competências no uso da Língua Portuguesa.

Nesta perspectiva, seleccionámos as competências gerais a privilegiar ao longo deste ano lectivo e definimos um conjunto de estratégias de intervenção, que constituirão as linhas orientadoras do trabalho a desenvolver nas diferentes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares.

1. COMPETÊNCIAS GERAIS A PRIVILEGIAR AO LONGO DESTE ANO LECTIVO

- Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano. (1)
- Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio. (3)
- Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados. (5)
- Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável. (6)
- Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões. (7)
- Realizar actividades de forma autónoma (8)
- Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns. (9)

2. ESTRATÉGIAS GERAIS DE INTERVENÇÃO

- ◆ Rentabilizar as questões emergentes do quotidiano e da vida do aluno.
- ◆ Organizar o ensino com base em materiais e recursos diversificados, de modo a favorecer a participação e o desenvolvimento autonomia dos alunos.
- ◆ Organizar o ensino prevendo a utilização de fontes de informação diversas e das tecnologias de informação e comunicação.
- ◆ Rentabilizar os meios de comunicação social e o meio envolvente.
- ◆ Organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificado.
- ◆ Organizar o ensino prevendo a realização de actividades por iniciativa do aluno e a realização de actividades a pares ou em pequenos grupos (três ou quatro alunos).
- ◆ Promover e desenvolver a realização de projectos.
- ◆ Promover intencionalmente actividades dirigidas para o trabalho cooperativo.
- ◆ Organizar actividades cooperativas de aprendizagem orientadas para a integração e troca de saberes e conducentes à tomada de consciência de si e dos outros.
- ◆ Promover intencionalmente actividades dirigidas à expressão e ao esclarecimento de dúvidas e de dificuldades.
- ◆ Apoiar o aluno na descoberta das diversas formas de organização da sua aprendizagem e na construção da sua autonomia para aprender.
- ◆ Promover actividades dirigidas a pesquisa, selecção e tratamento de informação.
- ◆ Promover o envolvimento dos alunos na construção de regras, definição de critérios de actuação e na procura de soluções para a resolução de problemas.
- ◆ Envolver os alunos na avaliação, de forma a propiciar a tomada de consciência de si e dos outros.

Quadro – Síntese: Competências gerais / Acções a desenvolver pelos professores

ACÇÕES A DESENVOLVER POR CADA PROFESSOR	COMPETÊNCIAS GERAIS									
	Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano		Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio		Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados	Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável	Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões	Realizar actividades de forma autónoma	Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
. Rentabilizar as questões emergentes do quotidiano e da vida do aluno.	X									
. Organizar o ensino com base em materiais e recursos diversificados, de modo a favorecer a participação e o desenvolvimento da autonomia dos alunos.	X	X		X	X	X		X	X	X
. Organizar o ensino prevendo a utilização de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação		X	X	X		X	X			
. Rentabilizar os meios de comunicação social e o meio envolvente.		X	X							
. Organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trab. diversificados.	X				X					
. Organizar o ensino prevendo a realização de activid. por iniciativa do aluno e a realização de actividades a pares ou em pequeno grupo.								X	X	
. Promover e desenvolver a realização de projectos.	X	X		X		X	X		X	X
. Promover intencionalmente actividades dirigidas para o trabalho cooperativo.	X			X	X			X	X	X
. Organizar actividades cooperativas de aprendizagem orientadas para a integração e troca de saberes e conducentes à tomada de consciência de si e dos outros	X			X	X			X	X	X
. Promover intencionalmente activ. dirigidas à expressão e ao esclarecimento de dúvidas e de dificuldades.					X					
. Apoiar o aluno na descoberta das diversas formas de organização da sua aprendizagem e na construção da sua autonomia para aprender.					X			X	X	
. Promover intencionalmente activ. dirigidas a pesquisa, selecção, organização e interpretação de informação.						X				
. Promover o envolvimento dos alunos na construção de regras, definição de critérios de actuação e na procura de soluções para a resolução de problemas.							X			X

3. DESENVOLVIMENTO DAS COMPETÊNCIAS GERAIS: ÁREAS ENVOLVIDAS

COMPETÊNCIAS GERAIS SELECIONADAS	Áreas Curriculares Envolvidas											
	LP	I	H	M	CN	EVT	EM	EF	EMR	AP	EA	FC
. Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano. (1)				X		X	X	X	X	X	X	
. Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio. (3)	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
. Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados. (5)	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X
. Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável. (6)	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	
. Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões. (7)				X			X	X	X	X	X	X
. Realizar actividades de forma autónoma. (8)	X	X	X	X	X	X	X	X		X	X	
. Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns. (9)		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

4. ÁREAS CURRICULARES DISCIPLINARES

4.1. Competências e Conteúdos específicos

Áreas curriculares disciplinares	Competências e Conteúdos específicos
. LÍNGUAS E ESTUDOS SOCIAIS	
- Língua Portuguesa	Anexo 3
- Língua Estrangeira	Anexo 4
- História e Geografia de Portugal	Anexo 5
. MATEMÁTICA E CIÊNCIAS	
- Matemática	Anexo 6
- Ciências da Natureza	Anexo 7
. EDUC. ARTÍSTICA E TECNOLÓGICA	
- Educ. Visual e Tecnológica	Anexo 8
- Educ. Musical	Anexo 9
. EDUCAÇÃO FÍSICA	Anexo 10
. EDUC. MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA	Anexo 11

10 prof. não entregou

4.2. Estratégias de intervenção a privilegiar nas diferentes ^{áreas} disciplinares

Disciplina: Estratégias a privilegiar / Situações de aprendizagem

LÍNGUA PORTUGUESA

- . Recontar vivências pessoais.
- . Troca de impressões orientadas/ Debates sobre assuntos relacionados com os textos.
- . Solicitar comentários e opiniões sobre o conteúdo dos textos estudados.
- . Treinar o uso de técnicas de recolha e selecção de informação:
 - Questionar os textos; - Sublinhar as ideias principais; - Resumir
- . Trabalhar em grupo: - escuta activa; - sentido de interajuda; - reflexão conjunta.
- . Preenchimento/ cumprimento do Plano Individual de Trabalho.
- . Distribuição de tarefas e funções: recolha de textos; verificação do caderno diário; responsabilidade por determinadas tarefas.

INGLÊS

- Levar o aluno a:
- . Prestar atenção ao uso da língua inglesa em cartazes, embalagens, filmes e músicas.
- . Estar motivado para a aprendizagem do Inglês pela utilização na aula de momentos lúdicos relacionados com jogos, cantilenas, "sketches" e músicas.
- . Expressar dúvidas e dificuldades.
- . Confrontar diferentes métodos de trabalho para a realização de uma mesma tarefa, de modo a que ele descubra diversas formas de organização da sua aprendizagem que o leve ao sucesso e reforço da sua auto-estima.
- . Auto-avaliar-se e adaptar os métodos de trabalho à sua forma de aprender e aos objectivos da disciplina.
- . Fazer trabalho autónomo, promovendo a sua progressiva responsabilização, variando os materiais conforme o seu ritmo de aprendizagem.
- . Trabalhar em pares, em grupo e colectivamente, de modo a promover a interajuda e cooperação

HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

- . Envolver os alunos na programação e avaliação do trabalho;
- . Envolver os alunos na construção de regras da aula e na procura de soluções para a resolução dos problemas e conflitos;
- . Disponibilizar materiais educativos que possam ajudar a responder às diferentes necessidades e interesses dos alunos, criando condições que permitam operacionalizar a diferenciação do trabalho;
- . Organizar os materiais de modo a desenvolver a participação e a autonomia dos alunos;
- . Organizar actividades cooperativas de aprendizagem;
- . Desenvolver o trabalho a pares, no sentido de proporcionar a interajuda e a cooperação;
- . Variar as situações de aprendizagem;
- . Fomentar a pesquisa, selecção e tratamento da informação;
- . Envolver os alunos numa avaliação formativa sistemática (auto-avaliação e avaliação dos colegas), recorrendo-se ao registo em fichas individuais mensais;
- . Envolver os alunos na definição de critérios de avaliação, de modo a desenvolver uma maior responsabilização e uma maior consciência de si e dos outros;
- . Fomentar o contacto com o meio como fonte de recolha diferenciada de informação.

MATEMÁTICA

- . Envolver os alunos na programação e avaliação do trabalho;
- . Envolver os alunos na construção de regras da aula e na procura de soluções para a resolução dos problemas e conflitos;
- . Organizar ficheiros e outros materiais educativos que possam ajudar a responder às diferentes necessidades e interesses dos alunos, criando condições que permitam operacionalizar a diferenciação do trabalho;
- . Organizar os materiais de modo a desenvolver a participação e a autonomia dos alunos;
- . Organizar actividades cooperativas de aprendizagem;
- . Desenvolver o trabalho a pares, no sentido de propiciar a troca de saberes, a interajuda e a cooperação;
- . Dar particular atenção a estratégias de resolução de problemas, a processos de argumentação e explicitação de raciocínios;
- . Variar as situações de aprendizagem, com recurso frequente a materiais que permitam a experimentação;
- . Desenvolver a realização de projectos, envolvendo os alunos na sua concepção, avaliação e comunicação à turma;
- . Fomentar a pesquisa, selecção e tratamento da informação, utilizando fontes de informação diversas
- . Envolver os alunos numa avaliação formativa sistemática (auto-avaliação e avaliação dos colegas), recorrendo-se ao registo em fichas individuais mensais.
- . Envolver os alunos na definição de critérios de avaliação, de modo a desenvolver uma maior responsabilização e uma maior consciência de si e dos outros.

CIÊNCIAS DA NATUREZA

- . Participação oral resultante do trabalho individual feito na aula ou em casa:
 - Procurar relacionar a sua experiência pessoal com os novos conteúdos que vai conhecendo e relatá-los na aula aos elementos do seu grupo;
 - Reflectir sobre o que aprendeu e expor aos seus colegas de grupo novos conhecimentos e conclusões, comparando-os com os dos colegas.
- . Trabalho individual escrito ou audiovisual realizado na aula ou em casa:
 - Realizar esquemas selectivos sobre os conteúdos em estudo; - Sopa de letras;
 - Realização de fichas com palavras cruzadas e outros jogos;
 - Trabalhos de pesquisa;
 - Ver na televisão programas relacionados com o seu estudo;
 - Consultar enciclopédias, Internet, ...
 - Se possível fazer um diário de estudo com espaços para colocação de dúvidas.
- . Trabalho de grupo feito na aula, com apresentação oral e/ou escrita dos resultados:
 - Investigação individual e/ ou de grupo;
 - Questões sobre o que se pretende investigar;
 - Elaborar cartazes para realçar conclusões e tornar mais aliciente a troca de impressões entre grupos.

Disciplina: Estratégias a privilegiar / Situações de aprendizagem

EDUC. VISUAL E TECNOLÓGICA

- . Ver Anexo 8

EDUC. MUSICAL

- . Desenvolver o trabalho individual e/ ou em grupo .
- . Fomentar a pesquisa e a sua divulgação junto à turma
- . Envolver os alunos na avaliação
- . Planificação/ Execução de actividades experimentais
- . Desenvolver a criatividade: - Expressão corporal e Expressão dramática

EDUC. FÍSICA

- . Utilização do manual de Ed. Física, documentos de apoio e Internet para realçar e compreender a importância da actividade física e os seus benefícios.
- . Realização de trabalhos escritos relacionados com as actividades desenvolvidas nas aulas.
- . Procurar o êxito pessoal e do grupo, participando activamente em todas as situações de jogos desportivos, ginástica, atletismo.
- . Tendo como base as regras dos jogos e atletismo e os princípios do espírito desportivo, cooperar nas situações de aprendizagem e de organização.
- . Nos desportos colectivos, ginástica, atletismo, luta, dança e patinagem analisar e interpretar a realização das actividades, utilizando os conhecimentos sobre técnica, organização e ética desportiva.

EDUC. MORAL E RELIGIOSA CATÓLICA

5. ÁREAS CURRICULARES NÃO DISCIPLINARES

Às áreas curriculares não disciplinares confere-se o espírito implícito na Reorganização Curricular, de modo a que elas contribuam para o desenvolvimento de competências, bem como para a mobilização de saberes dos alunos.

5.1. Área de Projecto

A Área de Projecto visa a concepção, realização e avaliação de projectos através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos.

(Dec-Lei n.º 6/2001, Art. 5.º - n.º 3 a)

Tendo a Área de Projecto o objectivo central de envolver os alunos na concepção, realização e avaliação de projectos, que lhes permita articular saberes diversos em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, com o trabalho que desenvolvemos com eles nesta área, pretendemos:

- Desenvolver competências sociais, tais como a comunicação, o trabalho em equipa, a gestão de conflitos, a tomada de decisões;
- Aprender a resolver problemas, partindo das situações e dos recursos;
- Promover a integração de saberes através da sua aplicação contextualizada;
- Desenvolver as vertentes de pesquisa e de intervenção, utilizando recursos diversos, entre os quais as tecnologias da informação e comunicação;
- Aprofundar o significado das aprendizagens disciplinares.

Situações de aprendizagem

- O tema dos diversos trabalhos de pesquisa é subordinado ao Tema geral da Turma, que foi definido a partir do levantamento de interesses apresentados pelos alunos.
- Os alunos agrupam-se de acordo com o assunto que cada um gostaria de investigar.
- O trabalho desenvolve-se a pares ou em grupos de 3.
- Todos os alunos são chamados a desempenhar uma tarefa, no pequeno grupo e na turma, de que ficam responsáveis e sobre a qual são avaliados.
- Procura-se que os grupos desenvolvam o seu trabalho recorrendo a diversificadas fontes de informação, de forma orientada pelas suas próprias questões de investigação, apontando para uma selecção e respectivos registos.
- O resultado final dos seus projectos tem obrigatoriamente que ser divulgado, procurando-se que as formas encontradas sejam diversificadas, de modo a criar a oportunidade de experimentar meios e situações criativas.
- Mensalmente é feito, por todos os grupos, uma reflexão escrita (comentado posteriormente pelas professoras) do balanço do trabalho desenvolvido, das tarefas distribuídas e do comportamento de todos os elementos, numa perspectiva de melhoramento, a partir de uma maior consciencialização e responsabilização de cada um.

Nota: Em anexo encontra-se o Plano Geral do trabalho dos diversos grupos da Turma. (Anexo 12)

5.2. Estudo Acompanhado

O Estudo acompanhado visa a aquisição de competências que permitam a apropriação pelos alunos de métodos de estudo e de trabalho e proporcionem o desenvolvimento de atitudes e de capacidades que favoreçam uma cada vez maior autonomia na realização das aprendizagens.

(Dec-Lei n.º 6/2001, Art. 5.º, n.º 3, b)

Situações de aprendizagem / Estratégias

- Estimular a auto-reflexão sobre os hábitos de estudo dos alunos.
- Utilizar instrumentos de planificação do seu horário de trabalho e das sessões de estudo.
- Planificar o estudo para os testes.
- Familiarizar o aluno com a Informática.
- Fazer reforço da concentração e atenção.
- Fazer estudo orientado nas várias disciplinas.
- Aprender a seleccionar e organizar informação:
 - seleccionar informação relevante sobre textos;
 - identificar ideias-chave de um texto.
- Aprender a leitura activa.
- Discutir ideias e raciocínios.
- Trabalhar individualmente, em pares e em grupo.

5.3. Formação Cívica

Formação cívica: espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação individual e colectiva na vida da turma, da escola e da comunidade.

(Dec-Lei n.º 6/2001, Art. 5.º, n.º 3, c)

Com as sessões semanais de Formação Cívica pretendemos, fundamentalmente: **desenvolver nos alunos atitudes de auto-estima, respeito mútuo e regras de convivência** que conduzam à formação de cidadãos autónomos, participativos e civicamente responsáveis; **promover valores de tolerância e de solidariedade** e **estimular a participação dos alunos** na vida da turma, da escola e da comunidade em que estão inseridos.

Para isso propomo-nos criar espaços onde os alunos possam (individualmente, em grupo ou colectivamente) analisar e reflectir sobre temas diversos e sobre situações vividas na turma ou na escola (problemas de comportamento, conflitos, etc), de modo a propiciar uma reflexão conjunta, que ajude na tomada de consciência da importância de cada um para o bom funcionamento geral da Turma e da Escola e que ajude também na análise dos problemas que vão surgindo e na procura conjunta de soluções, para uma maior responsabilização por parte de todos.

6. FORMAS E ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO/ REGULAÇÃO

. *"A avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa"*

. *"A avaliação formativa é a principal modalidade de avaliação do ensino básico, assume carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da aprendizagem"*

Despacho nº 30/ 2001 (pontos 2 e 16)

A avaliação tem uma dimensão pedagógica e formativa que está intrinsecamente ligada à aprendizagem. Nesta perspectiva, procuraremos envolver os alunos numa avaliação formativa e sistemática (auto-avaliação e avaliação dos colegas), relativamente ao desenvolvimento das tarefas que se propuseram fazer, ao tipo de participação nas actividades da aula, ao cumprimento das regras definidas em conjunto, às atitudes e comportamento nas aulas, aos trabalhos de grupo, aos resultados das fichas de avaliação, ao cumprimento de tarefas da sua responsabilidade, etc.

Para além disso, procuraremos também envolver os alunos na definição de critérios de avaliação, de modo a desenvolver uma maior responsabilização e uma maior consciência de si e dos outros.

A avaliação será feita recorrendo-se a instrumentos de registo variados, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos em que ocorrerem: fichas individuais, de grupo e colectivas, diárias, mensais e de período.

7. ACTIVIDADES DE COMPLEMENTO CURRICULAR

- . Participação nas provas de Corta-Mato (a nível da escola e a nível concelhio)
- . Visita de Estudo à Sé de Lisboa (início do 2º Período)
- . Participação no Jogo do 24
- .
- .

8. ACÇÃO EDUCATIVA JUNTO DOS ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

8.1. Aluno portador da Síndrome de Asperger

Tendo em conta as características específicas do aluno, foi definido um 'currículo alternativo' com as seguintes áreas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, Educação Visual e Tecnológica, Educação Musical, Educação Física e Informática.

Para além disso, o aluno beneficia de apoio individualizado em todas as disciplinas e é apoiado também por uma Técnica de Educação Especial e Reabilitação, que pertence à Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia 21. (O anexo 13 corresponde ao 'Plano Educativo' elaborado pela Técnica)

No 1º Período o apoio da Técnica estava incluído no horário da escola, mas a partir do 2º Período passou a ser dado fora do horário escolar, numa dependência da Associação que entretanto abriu em Cascais (esta alteração teve a ver com o facto de ser mais vantajoso para a Encarregada de Educação, uma vez que é ela que suporta financeiramente o apoio da Técnica).

O horário inicialmente estabelecido, ao longo do 1º Período, sofreu entretanto algumas alterações, tendo em conta as dificuldades do aluno na sua adaptação à nova realidade escolar e também o conhecimento directo que os diferentes professores foram tendo do trabalho que era possível desenvolver com o aluno, nomeadamente a necessidade de serem alterados muitos dos blocos de aulas de 90 minutos, pela grande incapacidade de concentração em períodos de tempo longos.

Relativamente aos apoios nas disciplinas de Educação Visual e Tecnológica e Educação Musical foram integrados na aula curricular da turma, por se considerar um aspecto facilitador na socialização do aluno com os colegas.

HORÁRIO DO JORGE

Horas	2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
8.15/ 9.00				Ap. LP B6	EVT B4
9.00/ 9.45	LP CB	Ap. EF	Ap. LP Cc	A Dir. NAE	EVT B4
10.05/ 10.50	EM / Ap A3	CN B8	AP CB	LP CB	Inf. Bib
10.50/ 11.35	EM A3	Ap. M B8	AP CB	Ap. CN B2	Inf. Bib
11.45/ 12.30	M CB	EVT/ Ap B4	FC CB	CN B8	
12.30/ 13.15		EVT/ Ap B4		Ap. M CB	
13.20/ 14.05					
14.05/ 14.50		Ludoteca	EF		

Para as diferentes áreas que integram o currículo alternativo do Jorge, foi solicitado aos respectivos professores a elaboração do 'Programa Educativo' a desenvolver ao longo do ano. Em anexo encontram-se os 'programas' de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Informática (anexos 14, 15, 16 e 17).

Sobre o acompanhamento que tem sido dado a este aluno, importa ainda referir que as informações que nos têm sido disponibilizadas pela Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia 21, através da Técnica que o acompanha ou via Encarregada de Educação, têm sido de uma grande relevância para um melhor conhecimento do aluno, nomeadamente pelo que nos foi dado conhecer das características do *Síndrome de Asperger* e também pelas informações a que tivemos acesso a partir do 'Relatório de avaliação' correspondente ao perfil funcional académico do Jorge. (Este relatório encontra-se arquivado no processo do aluno).

8.2. Outros alunos com necessidades educativas especiais

- Para o aluno **Rogério** , depois da avaliação feita pela Psicóloga da escola, foi definido um currículo escolar próprio, tendo sido elaborado um novo horário que integra apoios individualizados nas disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês, História, Matemática, Ciências e Educação Física. Na disciplina de Educação Musical o apoio foi integrado na aula curricular.

Em anexo encontram-se os 'Programas educativos' referentes às disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês, História e Matemática (anexos 18, 19, 20 e 21).

- No que se refere à aluna **Filipa** embora o plano de estudos seja igual ao dos seus colegas da turma, foram definidas 'condições especiais de avaliação', de modo a responder às suas características específicas (dificuldades e necessidades detectadas).

Sempre que for necessário far-se-ão também adaptações ao nível dos materiais de trabalho. Para além disso, a Filipa beneficia de apoio pedagógico acrescido na disciplina de Matemática

O anexo 22 corresponde às 'Condições especiais de avaliação' que foram definidas para as disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês, História e Matemática .

- O aluno **Guilherme** beneficia de apoio individual na disciplina de Língua Portuguesa.

IV. RELAÇÃO COM PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Para além do dia semanal estabelecido para o atendimento individual e das reuniões agendadas para uma avaliação mais formalizada, a participação dos pais ou outros E.E. será solicitada sempre que se achar necessário para um envolvimento mais efectivo dos seus educandos.

Nas reuniões colectivas, e tendo em conta a Reorganização Curricular implementada, procurarei partilhar com os Encarregados de Educação todo o trabalho desenvolvido com os alunos, reflectindo em conjunto sobre as finalidades das novas áreas curriculares não disciplinares.

., 31 de Janeiro de 2003

A DIRECTORA DE TURMA

ANEXOS

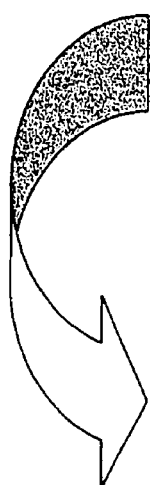
REFLEXÃO DO CONSELHO DE TURMA / 5º

. Como podemos contribuir
(áreas curriculares disciplinares e não disciplinares)

para a construção das aprendizagens dos nossos alunos
nos domínios dos conhecimentos, capacidades e atitudes ?



. Que 'caminhos' devemos delinear
para que os nossos alunos
desenvolvam as competências essenciais
que definimos ?



PROJECTO CURRICULAR DE TURMA



INSTRUMENTO DE GESTÃO PEDAGÓGICA

COMPETE AO CONSELHO DE TURMA

- Analisar a situação da turma e identificar características específicas dos alunos a ter em conta no processo de ensino-aprendizagem.
- Planificar o desenvolvimento das actividades a realizar com os alunos em contexto de sala de aula.
- Identificar diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades educativas especiais dos alunos, promovendo a articulação com os respectivos serviços especializados de apoio educativo, em ordem à sua superação.
- Assegurar a adequação do currículo às características específicas dos alunos, estabelecendo prioridades e níveis de aprofundamento.
- Adoptar estratégias de diferenciação pedagógica que favoreçam as aprendizagens dos alunos.
- Conceber e delinear actividades em complemento do currículo proposto.
- Preparar informação adequada, a disponibilizar aos pais e E.E., relativamente ao processo de aprendizagem e avaliação dos alunos.

., 26/ Novembro/ 2002

Diagnóstico feito nas diferentes disciplinas (Out./02)**LÍNGUA PORTUGUESA**

Turma, na generalidade, interessada e participativa. No entanto, as dificuldades evidenciadas por alguns alunos, obrigam-me a trabalhar a ritmos diferentes dentro da sala o que também vai prejudicar o apoio que é necessário dar ao Jorge. Este aluno é muito "absorvente" e solicita a atenção constantemente.

Alguns alunos, por revelarem um desempenho muito deficiente a Língua Portuguesa, necessitam de apoio constante: Bárbara, Diego, Guilherme e Rogério.

Tenho sentido dificuldades em integrar o Jorge no trabalho da turma, porque não consegue acompanhar os colegas e não se concentra nas tarefas que lhe proponho.

INGLÊS

A turma revelou-se interessada e simpática. É, no entanto, constituída maioritariamente por alunos que não estão habituados a ouvir os outros e que nem sempre estão atentos à explicação do professor. Isto significa que a sua participação tem de ser trabalhada no sentido de otimizar as suas capacidades.

A Bárbara, o Diego e o Rogério são casos preocupantes de: não organizarem os materiais, não fazerem os materiais e não fazerem os trabalhos de casa.

HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL

A turma tem-se mostrado muito participativa e entusiasta, aderindo bem às propostas de atividades, mas manifesta-se de forma desorganizada e um pouco barulhenta. A adaptação à nova escola e ao 2º ciclo ainda não está totalmente realizada e há alunos ainda com materiais desorganizados e que ainda não interiorizaram o ritmo e a mecânica das aulas.

A turma como grupo está a formar-se.

Pelo diagnóstico feito no início do ano, os alunos que mostraram mais dificuldades foram: a Bárbara, o Francisco e o Rogério (localização, conhecimentos, compreensão e expressão escrita). Com falta de atenção e concentração ao trabalho das aulas são: Ana Luisa, Bárbara, Diego, Filipe, Margarida, Marta e Rogério.

Há alguns alunos (maioritariamente rapazes) muito interessados e bem informados sobre a disciplina.

CIÊNCIAS DA NATUREZA

Os alunos de forma geral são interessados e colaboram nos trabalhos propostos. As suas reacções denotam falta de maturidade.

A aluna Bárbara distrai-se com muita facilidade.

MATEMÁTICA

A turma tem-se mostrado muito interessada e participativa. Na globalidade os alunos têm sido receptivos ao trabalho proposto na disciplina: têm aderindo bem às diferentes actividades, desempenhando-as com entusiasmo.

Contudo, o trabalho de alguns alunos por vezes é prejudicado por dificuldade de concentração. Alguns alunos revelam ainda pouca autonomia no trabalho, precisando, muitas vezes, do consentimento e/ou ajuda da professora para poderem continuar a desenvolver as actividades propostas.

Há também os que devido às suas dificuldades de aprendizagem necessitam de um apoio mais directo.

- Dificuldades de concentração: Bárbara, Diego, Filipe, Jorge, Margarida, Ricardo e Rogério.
- Dificuldades de aprendizagem: Ana Luísa, Bárbara, Jorge e Rogério.
- Dificuldades de organização: Diego, Guilherme, Jorge e Rogério.

EDUCAÇÃO VISUAL E TECNOLÓGICA

A Turma em geral é interessada embora com algumas dificuldades.

Alunos que têm revelado mais dificuldades: Ana Luísa, Ariadne, Bárbara, Diego, Jorge e Rogério.

EDUCAÇÃO MUSICAL

EDUCAÇÃO FÍSICA

Os alunos da turma são, em geral, interessados e desenvolvem um trabalho regular. No início houve alguma desorganização, principalmente a nível do material necessário, mas neste momento a maioria cumpre.

É uma turma simpática.

Dificuldades reveladas: Rogério - falta de atenção e uma enorme descoordenação
Guilherme - falta de material.

E.M.R.C.

LÍNGUA PORTUGUESA - 2º CICLO


2002/03

	Competências Específicas	Conteúdos
C O M P R E E N S Ã O	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade para atribuir significado a discursos orais em diferentes variedades do Português. • Conhecimento do vocabulário e das estruturas gramaticais do Português Padrão que permitam seleccionar e reter a informação em função do objectivo visado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expressão Verbal em interacção: Intencionalidade comunicativa Adequação comunicativa • Compreensão de enunciados orais: Sentido global e pormenores Intencionalidade comunicativa Eficácia comunicativa
D O		
O R A L		
E X P R E S S Ã O	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de desempenhar o papel de locutor em situações diversificadas. • Capacidade de utilização dos recursos de voz adequados ao objectivo comunicativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicação oral regulada por técnicas Intencionalidade comunicativa Adequação comunicativa: Formas de tratamento Entoação
O R A L		

	Competências Específicas	Conteúdos
L E I T U R A	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomia e velocidade da leitura. • Capacidade de usar a leitura como forma de aprendizagem. • Capacidade para, espontaneamente, ler com regularidade. • Conhecimento de estratégias diversificadas para procurar e seleccionar informação a partir de material escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura recreativa Sentido global Recepção afectiva e estética Recriação de textos • Leitura Orientada Narrativa Sentido global Valores estéticos e semânticos Recursos expressivos Narrativa (acção; espaço; tempo; personagens; narrador; modos de apresentação) Poesia Sentido/ sentidos; Jogos de sons Recepção e apreciação das leituras; Recriação de textos • Leitura para Informação e estudo Seleção de materiais de consulta Métodos de consulta Seleção e organização da informação
E S C R I T A	<ul style="list-style-type: none"> • Automatismo e desenvoltura no acto de escrita. • Capacidade para produzir textos escritos adequados ao objectivo, à situação e ao destinatário. • Domínio das técnicas fundamentais da escrita compositiva. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escrita expressiva e lúdica Escrever, por iniciativa própria ou por estímulo, vários tipos de texto. Divulgação dos escritos. • Escrita para apropriação de técnicas e de modelos Preparação do texto Construção do texto Apresentação • Aperfeiçoamento de texto Intencionalidade e adequação comunicativas; Encadeamento das partes do texto; Construção do parágrafo e da frase; Pontuação; vocabulário; ortografia; organização gráfica e grafia.

	Competências Específicas	Conteúdos
C O N H E C I M E N T O E X P L Í C I T O	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de reflexão lingüística com objectivos instrumentais (de utilização). • Conhecimento de aspectos básicos da estrutura e do uso do Português Padrão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Regras ortográficas e de pontuação: Regras da acentuação gráfica das palavras esdrúxulas graves e agudas; • Regras de consulta de prontuários, dicionários de verbos e gramáticas. • Sistematização de classes de palavras: Nomes (próprios, comuns, concretos, abstractos e colectivos) Verbos (principais e copulativos, irregulares) Determinantes (demonstrativos e possessivos), pronomes, Numerais, preposições, conjunções, advérbios (modo, tempo, lugar, afirmação, negação, quantidade). • Adjectivo (Graus) • Tipos e formas de frases (activas e interrogativas directas) • Funções sintácticas (c.d., c. ind., suj. e pred, c.c. tempo e modo) Regras de concordância: suj. - verbo nome - adj. e det. suj - pred. do suj. • Regras gerais da flexão nominal e adjectival • Regras da flexão verbal (tempos simples de todos os modos; tempos compostos do indicativo); conjugação pronominal. • Transformação de pedidos e perguntas em função do interlocutor e da situação. • Construção de frases com verbos • Função das conjunções na coesão textual.

A Representante do Departamento

	<h1 style="text-align: center;">INGLÊS</h1> <p style="text-align: center;">2002/2003</p> <p style="text-align: right;">Turma: 5º ____</p>
---	---

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	OPERACIONALIZAÇÃO	CONTEÚDOS
<p><i>Na compreensão:</i> <i>oral / escrita:</i> capacidade de compreender textos orais / escritos curtos e simples.</p>	<p>Audição / leitura de textos: *Preenchimento de lacunas. *Seleção de informação. *Resposta a questões</p>	<p>UK / USA:</p> <ul style="list-style-type: none"> *localização *importância da língua inglesa no mundo *palavras inglesas utilizadas na língua portuguesa <p>Comunicação / Vocabulário:</p> <ul style="list-style-type: none"> *greeting people *introducing people *identifying family members *people's age *adjectives to describe: physical appearance / feelings *clothes *classroom objects *colours *jobs *animals *countries / nationalities *food *addresses and phone numbers *quantities *places in town *sports *action verbs *daily routine verbs *vital verbs <p>Gramática:</p> <ul style="list-style-type: none"> *personal pronouns *to be *possessive adjectives *question words: how / what / who / where *Demonstrative pronouns *There to be *Regular / irregular plurals *How many...? *some / any *Prepositions of place *Modal auxiliary "can" *Question word: whose *Possessive Case *Present Simple
<p><i>Na leitura:</i> capacidade de ler com a adequada pronúncia e entoação.</p>	<p>*Leitura em voz alta após audição de um modelo. *Role-playing.</p>	
<p><i>Na interação oral / escrita:</i> capacidade de comunicar ouvindo / falando; lendo / escrevendo enunciados curtos e simples.</p>	<p>*De forma guiada através de perguntas bem delimitadas, fala e escreve.</p>	
<p><i>Na produção escrita:</i> capacidade de produzir textos curtos e simples.</p>	<p>*Através de textos-modelo escreve frases curtas.</p>	
<p><i>No conhecimento explícito:</i> capacidade de identificar regras estruturais da língua e vocabulário específico.</p>	<p>*Aplicação das regras gramaticais em exercícios exemplificados. *Memorização e tradução de vocabulário.</p>	

Professora: _____



Competências Específicas de História e Geografia de Portugal

1 - Tratamento de Informação/ Utilização de Fontes

- o aluno utiliza vários tipos de fontes (textos, gráficos, imagens, filmes, CDRom, mapas, etc)
- o aluno investiga: recolhe, selecciona, organiza e trata a informação
- o aluno identifica problemas, formula hipóteses simples e elabora conclusões

2. Compreensão história

A - Temporalidade

- o aluno utiliza vários tipos de representação gráfica cronológica (tabela cronológica, barra, friso, gráfico, árvores genealógicas)
- o aluno identifica/ localiza no tempo, povos e acontecimentos
- o aluno selecciona e ordena acontecimentos, situações, objectos ou processos
- estabelece relações entre acontecimentos e situações do passado e do presente
- o aluno utiliza conceitos e vocabulário específico (século, milénio, década, reinado, dinastia...)

B- Espacialidade

- O aluno utiliza vários tipos de representação do espaço (globo, plantas, mapas de diferentes naturezas e escala ...)
- O aluno domina as técnicas de legenda (conhecimento das convenções)
- O aluno utiliza sistemas de orientação (pontos cardeais e colaterais)
- O aluno lê e interpreta itinerários, percursos e diários de bordo, rotas e viagens.

C- Contextualização

- o aluno distingue características concretas (sociedade, vida quotidiana, organização política, actividades económicas, aspectos culturais...) nas várias épocas no espaço português e estabelece relações, através de imagens, textos, filmes, suportes informáticos, objectos, visitas de estudo, dramatizações, organização de dossiers etc.

3. Comunicação

- O aluno produz fichas, textos, pequenos trabalhos de pesquisa(biografias, narrativas, relatórios, dossiers temáticos), cartazes etc.
- O aluno participa em debates, apresenta temas, dramatizações

Escola Básica 2, 3

- MATEMÁTICA / 5º ano -

Ano lectivo: 2002/ 2003

Nome: _____ Nº _____ Turma _____

O que temos de ficar a saber	Já sei bem	Tenho dúvidas
Tema 1 - Sólidos Geométricos		
. Identificar e descrever sólidos geométricos		
. Distinguir um poliedro de um não poliedro		
. Identificar o número de faces, vértices e arestas de um poliedro		
. Distinguir um prisma de uma pirâmide		
. Classificar polígonos quanto ao número de lados		
. Descobrir o nº de faces laterais, de arestas e de vértices de um prisma através do polígono da base		
. Descobrir o nº de faces laterais, de arestas e de vértices de uma pirâmide através da base		
. Construir modelos de sólidos geométricos a partir de planificações dadas		
. Descobrir, experimentalmente, planificações da superfície do cubo e do paralelepípedo		
. Desenhar em perspectiva o cubo, o prisma quadrangular e o paralelepípedo (usando papel quadriculado ou papel pontado)		
Tema 2 - Números Inteiros e Números Decimais		
. Representar números inteiros utilizando algarismos		
. Fazer a leitura de números inteiros		
. Identificar as classes de um número (no Sistema de Numeração Decimal)		
. Identificar a ordem de cada algarismo num número inteiro		
. Representar números decimais utilizando algarismos		
. Fazer a leitura de números decimais		
. Representar números inteiros e números decimais numa semi-recta		
. Usar os símbolos > e < na comparação de números inteiros e decimais		
. Ordenar números por ordem crescente e por ordem decrescente		
. Representar conjuntos de números em extensão e em compreensão		
Tema 3 - Adição, Subtração e Perímetro		
. Utilizar o vocabulário relativo à operação adição (parcelas e soma ou total)		
. Utilizar as propriedades da adição para simplificar o cálculo escrito ou mental		
. Utilizar o vocabulário relativo à operação subtração (aditivo, subtrativo, resto ou diferença)		
. Resolver jogos de números (Exemplos: $__ + 20 = 45$ // $__ - 20 = 30$ // $65 - __ = 55$)		
. Fazer a estimativa de somas e diferenças		
. Aplicar a Identidade Fundamental da Subtração para resolver problemas		
. Efectuar pesquisas e cálculos utilizando a calculadora (e criticando o resultado)		
. Resolver problemas que envolvam a adição e a subtração		
. Explicar qual o raciocínio que foi utilizado na resolução de um problema		
. Fazer a estimativa de comprimentos		
. Efectuar medições em situações reais		
. Resolver problema que envolvam perímetros		
. Traduzir em linguagem matemática uma situação problemática dada em linguagem corrente		
. Calcular o valor numérico de expressões com os sinais +, -, ()		

O que tens de ficar a saber	Já sei bem	Tenho dúvidas
Tema 4 - Áreas e Multiplicação		
. Identificar superfícies geometricamente iguais		
. Identificar superfícies equivalentes		
. Distinguir área de perímetro		
. Indicar valores aproximados de áreas, a partir do seu enquadramento		
. Utilizar as unidades de área do Sistema Métrico (na resolução de problemas)		
. Fazer a estimativa do valor de áreas		
. Calcular a área do quadrado e a área do rectângulo		
. Resolver problemas que envolvam o conhecimento de áreas		
. Transformar somas de parcelas iguais em produtos		
. Utilizar o vocabulário referente à multiplicação (factores e produto)		
. Resolver jogos de números (Exemplo: $__ \times 5 = 40$)		
. Completar uma tabela de dupla entrada da multiplicação		
. Calcular mentalmente o produto de um número por 10 / 100 / 1000 / 0,1 / 0,01 / 0,001		
. Utilizar as propriedades da multiplicação para simplificar os cálculos		
. Fazer a estimativa do valor de um produto		
. Multiplicar números inteiros e decimais		
. Resolver problemas que envolvam a multiplicação		
. Explicar qual o raciocínio utilizado na resolução dos problemas		
. Identificar os múltiplos de um número		
. Traduzir em linguagem matemática uma situação problemática dada em linguagem corrente		
. Calcular o valor numérico de expressões com os sinais +, -, x e ()		
. Converter um produto de factores numa potência (e vice-versa)		
. Utilizar o vocabulário relativo a potências (base e expoente)		
. Calcular o valor de uma potência		
Tema 5 - Divisão		
. Utilizar o vocabulário referente à divisão (dividendo, divisor, quociente e resto)		
. Resolver jogos de números (Exemplo: $__ : 5 = 8$ // $36 : __ = 9$)		
. Completar uma tabela de dupla entrada da divisão		
. Aplicar a Identidade Fundamental da Divisão para resolver problemas		
. Calcular mentalmente o quociente da divisão por 10 / 100 / 1000 / 0,1 / 0,01 / 0,001		
. Fazer a estimativa do valor de um quociente		
. Dividir números inteiros e números decimais		
. Resolver problemas que envolvam a divisão e saber explicar o raciocínio que foi utilizado		
. Identificar os divisores de um número		
. Aplicar os critérios de divisibilidade por 2, 5, 10, 100 e 1000		
. Traduzir em linguagem matemática uma situação problemática dada em linguagem corrente		
. Calcular o valor numérico de expressões com os sinais +, -, x, : e ()		
Tema 6 - Estatística		
. Ler e interpretar a informação contida em tabelas em gráficos de barras e em pictogramas		
. Recolher informação para pesquisar uma situação da vida real		
. Organizar a informação que foi recolhida nas pesquisas		
. Construir tabelas de frequência e gráficos de barras (a partir de dados fornecidos ou pesquisados)		
. Indicar a frequência de um determinado acontecimento		

A Professora de Matemática :

Competências

Ciências da Natureza

2º ciclo

Dado que a avaliação deve ter em vista apreciar a evolução global dos alunos, mantendo como referência as aprendizagens e competências, há que recorrer a diversos modos de avaliação, adequados à diversidade e natureza das aprendizagens que se pretendem promover.

Todos os aspectos da aprendizagem dos alunos que se consideram essenciais, devem ser avaliados, de acordo com a natureza de cada um deles.

Há áreas que podem ser incluídas em testes, contudo, a vivência de situações diferenciadas em sala de aula, a discussão de assuntos controversos, a condução de investigação pelos alunos, o envolvimento em projectos, constituem mais contextos onde os alunos podem ser avaliados.

Para apreciarmos a evolução dos alunos, recorreremos à análise dos **desempenhos** e das **competências** desenvolvidas relativamente a cada tema organizador.

Desempenhos:

- Testes.
- Participação oral imediata ou resultante de trabalho individual feito na aula ou em casa.
- Trabalho individual escrito realizado na aula ou em casa.
- Trabalho de grupo feito na aula com apresentação oral e/ou escrita dos resultados.
- Trabalho de grupo feito fora da sala de aula com apresentação oral e/ou escrita dos resultados.
- Organização do caderno diário.
- Assiduidade.
- Material (falta de livro, caderno, material distribuído ou trabalho de casa.

Relativamente ao peso a atribuir aos diferentes elementos de avaliação consideramos que este não deve ser quantificado de forma rígida, devendo fazer-se um balanço equilibrado. Contudo, a nível do desempenho relativo aos trabalhos individuais ou de grupo, atribuímos um maior peso quando feito na aula.

TERRA NO ESPAÇO

Competências específicas	Nível
Compreensão global da constituição da Terra, nos seus aspectos complementares de biosfera, hidrosfera e atmosfera;	3
Reconhecimento do papel importante da atmosfera terrestre para a vida na Terra;	3 / 4
Planificação e realização de pequenas investigações que relacionem os constituintes da atmosfera com aspectos da vida na Terra.	4 / 5

TERRA EM TRANSFORMAÇÃO

Competências específicas	Nível
Identificação de relações entre a diversidade dos seres vivos, seus comportamentos e a diversidade ambiental;	3
Reconhecimento que, dadas as dimensões das células, há necessidade de utilizar instrumentos adequados à sua observação;	3
Utilização de critérios de classificação de materiais e de seres vivos;	4
Explicação da dinâmica da Terra com base em fenómenos e transformações que ocorrem;	4
Planificação e realização de investigação envolvendo a relação entre duas variáveis, mantendo outras constantes;	4 / 5
Compreensão da importância de se questionar sobre transformações que ocorrem na Terra e de analisar as explicações dadas pela ciência.	5

SUSTENTABILIDADE NA TERRA

Competências específicas	Nível
Reconhecimento de que a intervenção humana na Terra é fundamental para a obtenção dos alimentos e da energia necessária à vida;	3
Compreensão de como a intervenção humana na Terra pode afectar a qualidade da água, do solo e do ar, com implicações para a vida das pessoas;	3 / 4
Discussão da necessidade de utilização dos recursos hídricos e geológicos de uma forma sustentável;	4
Identificação de medidas a tomar para a exploração sustentável dos recursos;	4
Planificação e implementação de acções visando a protecção do ambiente, a preservação do património e o equilíbrio entre a natureza e a sociedade.	5

PROJECTO CURRICULAR DE TURMA - 5º - EVT

COMPETÊNCIAS GERAIS	ACÇÕES A DESENVOLVER	ESTRATÉGIAS A PRIVILEGIAR NA DISCIPLINA DE EVT
<p>1- Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano.</p> <p>2- Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio.</p> <p>3- Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados.</p> <p>4- Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável.</p> <p>5- Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa.</p> <p>6- Cooperar com outras em projectos e tarefas comuns.</p>	<p>Organizar o ensino com base em materiais e recursos diversificados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - dando atenção a situações do quotidiano - adequados às diferentes formas de aprendizagem - que favoreçam a autonomia e a criatividade do aluno - adequados a formas de trabalho cooperativo <p>1- Organizar o ensino prevendo a utilização de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> - para o desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas <p>2- Promover e desenvolver a realização de projectos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - que envolvam a resolução de problemas e a tomada de decisões. <p>3- Rentabilizar os meios de comunicação social e o meio envolvente na aprendizagem da língua portuguesa</p> <p>4- Promover intencionalmente, na sala de aula e fora dela, actividades dirigidas para o <u>trabalho cooperativo</u>, desde a sua concepção à sua avaliação e comunicação aos outros.</p> <p>5- Organizar actividades cooperativas de aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - orientadas para a organização e troca de saberes - rentabilizadoras da autonomia, responsabilização e criatividade de cada aluno. <p>6- Apoiar o aluno na descoberta de diversas formas de organização da sua aprendizagem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - na construção da sua autonomia para aprender - em interacção com os outros. <p>7- Promover intencionalmente, na sala de aula e fora dela:</p> <ul style="list-style-type: none"> - actividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista e resolver problemas. <p>8- Organizar o ensino prevendo a pesquisa, selecção e tratamento de informação.</p>	<p><u>ACTIVIDADES:</u></p> <p><u>Cartões de Boas Festas</u></p> <p><u>Identificação da pasta dos desenhos</u></p> <p><u>Máscara de carnaval</u></p> <p><u>Retrato</u></p> <p><u>Noções de geometria</u></p> <p><u>Módulo padrão</u></p> <p>Áreas de exploração:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Desenho; -Técnicas de pintura; -Corte, recorte -Colagem. <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Forma / função / dimensão -Codificações; -Imagem na comunicação; -Espaço e composição -Estudo da cor -Formas e estruturas geométricas; -Traçados rigorosos, medições -Higiene e segurança. <p>Estratégias / Recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> -Recolhas várias, (revista, internet, livros, etc) -Utilização de meios audio-visuais -Experiências do quotidiano -Visitas de estudo <p>Competências:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Adquirir de conceitos; -Aplicar adequadamente os conceitos; -Participar activamente no processo de produção artística; -Procurar soluções originais; -Inventar formas, símbolos, códigos; -Identificar e utilizar adequadamente suportes e materiais de riscagem e utensílios de desenho como instrumento para a construção rigorosa de formas; -Usar dos utensílios em função do fim a que se destina; -Participar nas actividades propostas; -Cumprir as normas democraticamente estabelecidas para gerir materiais; -Superar dificuldades; -Contribuir para a higiene e segurança na sala de aula e no trabalho; -Desenvolver a criatividade; -Desenvolver a persistência <p>Avaliação:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Auto-avaliação; -Hetero-avaliação; -Avaliação qualitativa; -Avaliação sumativa

ESCOLA BÁSICA 2,3

Disciplina: Educação Musical

Ano: 5º **Turma:** **Período:** 1º

Competências	Conceitos/Conteúdos
	TIMBRE
Distinguir timbres vocais de instrumentais	Sons vocais e instrumentais
Identificar os instrumentos de percussão, seus símbolos e suas famílias	Instrumentos de percussão: corporais, madeiras, metais e peles
Identificar os instrumentos pelo timbre, sons de altura definida e indefinida	Instrumentos de altura definida e indefinida
	ALTURA
Distinguir sons graves, médios e agudos	Registro agudo, médio e grave
Reconhecer sons a subir, descer e permanecer	Movimento sonoro
Representar movimentos sonoros	
Identificar fontes sonoras de altura definida e indefinida	Sons de altura definida e indefinida
	RITMO
Manter a pulsação tocando	Pulsação
Identificar elementos rítmicos em termos de pulsação e valor relativo da duração	Figuras e pausas da mínima e da semínima
Identificar diferenças no andamento das músicas que ouve	Andamentos: Adágio, Moderato, presto, Ritardando e Accelerando
Representar os símbolos de andamento	
	DINAMICA
Identificar diferenças na dinâmica das músicas	Forte mezzo-forte piano
Representar os símbolos da dinâmica	crescendo diminuendo
Cantar canções com variantes na intensidades	
	FORMA
Cantar canções com diferentes organizações de frases melódicas	Frases: iguais e diferentes
Tocar na flauta pequenas frases melódicas com as notas sol, lá e si	Organização das frases musicais

ESCOLA BÁSICA 2,3

Disciplina: Educação Musical

Ano: 5.º

Turma:

Período: 2.º

Competências	Conceitos/Conteúdos
<ul style="list-style-type: none">* Distinguir diferenças de sonoridades entre variados agrupamentos musicais	Timbre <ul style="list-style-type: none">• Combinação tímbrica• Mistura tímbrica
<ul style="list-style-type: none">* Escrever a clave de sol e as notas na pauta* Identificar as notas escritas na pauta* Tocar padrões/ostinatos melódicos* Identificar visualmente/auditivamente a escala pentatónica* Cantar melodias na escala pentatónica* Compôr melodias na escala pentatónica	Altura <ul style="list-style-type: none">• Pauta musical• Clave de sol• As notas musicais• Padrão/ostinato melódico• Escala pentatónica
<ul style="list-style-type: none">* Identificar elementos rítmicos (mínima, semínima, colcheias, pausas de mínima e de semínima) em termos de pulsação e valor relativo da duração* Ler as figuras rítmicas e as respectivas pausas* Tocar ostinatos rítmicos enquanto canta* Cantar nos compassos binário e quaternário* Ler nos compassos binário e quaternário* Compôr nos compassos binário e quaternário* Identificar os modos rítmicos* Cantar marcando os modos rítmicos	Ritmo <ul style="list-style-type: none">• Figuras - colcheias• Padrão/ostinato rítmico• Compassos: binário e quaternário• Modos rítmicos: ritmo, pulsação, compasso e divisão
<ul style="list-style-type: none">* Cantar controlando a dinâmica* Tocar controlando a dinâmica	Dinâmica <ul style="list-style-type: none">• Organização dos elementos dinâmicos
<ul style="list-style-type: none">* Distinguir imitação de cânone* Cantar cânones a duas partes* Tocar cânones a duas partes	Forma <ul style="list-style-type: none">• Imitação• Cânone

ESCOLA BÁSICA 2, 3

Disciplina: Educação Musical

Ano: 5.º

Turma:

Período: 3.º

Competências	Conceitos/Conteúdos
<ul style="list-style-type: none">* Identificar os instrumentos pelo nome* Reconhecer os timbres semelhantes e contrastantes* Identificar as famílias de instrumentos pelo timbre* Identificar conjuntos instrumentais	Timbre <ul style="list-style-type: none">• Instrumentos da orquestra: corda, sopro de metal, sopro de madeira e percussão
<ul style="list-style-type: none">* Distinguir escala pentatónica de diatónica maior* Tocar as notas da escala diatónica maior* Distinguir melodia de harmonia* Cantar com e sem acompanhamento* Acompanhar canções com o bordão* Compôr melodias na escala diatónica maior	Altura <ul style="list-style-type: none">• Escala diatónica maior• Melodia e harmonia• Bordão
<ul style="list-style-type: none">* Identificar elementos rítmicos (semibreve, mínima, semínima e respectivas pausas; colcheias, mínima pontuada e figuras ligadas com ligadura de prolongação) em termos de pulsação e valor relativo da duração* Ler as figuras rítmicas e as respectivas pausas* Cantar no compasso ternário e quaternário* Ler no compasso ternário e quaternário* Reconhecer diferenças de compassos* Compôr ritmos no compasso ternário e quaternário* Identificar nas canções entradas a tempo e em anacrusa	Ritmo <ul style="list-style-type: none">• Figuras - semibreve e respectiva pausa• Ponto de aumentação• Ligadura de prolongação• Compasso ternário• Entradas: a tempo e em anacrusa
<ul style="list-style-type: none">* Cantar controlando a dinâmica* Tocar controlando a dinâmica	Dinâmica <ul style="list-style-type: none">• Organização dos elementos dinâmicos
<ul style="list-style-type: none">* Identificar as formas AB e ABA* Interpretar (vocal e instrumental) composições musicais nas formas AB e ABA	Forma <ul style="list-style-type: none">• Binária - AB• Ternária - ABA

EDUCAÇÃO FÍSICA

COMPETÊNCIAS	CONTEÚDOS – 5º ANO		
	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
1-Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais básicas, particularmente da resistência geral de longa duração; da força rápida; da velocidade de reacção simples e complexa, de execução, de frequência de movimentos e de deslocamento; da flexibilidade; da força resistente (esforços localizados) e das destrezas geral e direccionada.	Capacidades condicionais e coordenativas gerais básicas: - resistência - flexibilidade - força resistente - destreza geral direccionada	Capacidades condicionais e coordenativas gerais básicas: - força rápida - flexibilidade - destreza geral e direccionada	Capacidades condicionais e coordenativas gerais básicas: - força rápida - flexibilidade - destreza geral e direccionada - velocidade de reacção simples e complexa, de execução, frequência de movimento e deslocamento
2-Conhecer os processos fundamentais das adaptações morfológicas, funcionais e psicológicas, que lhe permitem compreender os diversos factores da aptidão física.	Funcionamento do corpo humano (sistema locomotor, nervoso, respiratório e circulatório). Alterações do organismo ao esforço. Controlo da frequência cardíaca.	Funcionamento do corpo humano.	
3-Conhecer e aplicar cuidados higiénicos, bem como as regras de segurança pessoal e dos companheiros, e de preservação dos recursos materiais.	Como funciona a aula de Ed. Física (regras da aula). Ed. Física e saúde (alimentação, repouso, higiene e qualidade do meio ambiente.	Regulamento de Ed. Física.	Regulamento de Ed. Física.
4-Participar activamente em todas as situações e procurar o êxito pessoal e do grupo: -Relacionando-se com cordialidade e respeito pelos seus companheiros, quer no papel de parceiros quer no de adversários; - Aceitando o apoio dos companheiros nos esforços de aperfeiçoamento próprio, bem como as opções do(s) outro(s) e as dificuldades reveladas por eles; - Cooperando nas situações de aprendizagem e de organização, escolhendo as acções favoráveis ao êxito, segurança e bom ambiente relacional, na actividade da turma;	Espírito desportivo: - principios - regras Regulamento de Ed. Física Regras dos jogos. Regras da corrida de corta-mato.	Espírito desportivo. Regras do jogo de voleibol Regras do atletismo (lançamento da bola e salto em comprimento).	Espírito desportivo. Regras do jogo de futebol Regras do atletismo em altura e corrida de velocidade).
5-Analisar e interpretar a realização das actividades físicas seleccionadas, utilizando os conhecimentos sobre técnica, organização e participação, técnica desportiva, etc.	Conteúdos: - jogos desportivos colectivos (6) - ginástica (9) - luta (8) - corrida de resistência (7)	Conteúdos: - lançamento da bola e salto em comprimento (7) - ginástica (9) - dança (11) - voleibol (6) - percursos da natureza (11)	Conteúdos: - salto em altura e corrida de velocidade (7) - futebol (6) - ginástica (9) - patinagem (10)

EDUCAÇÃO FÍSICA

COMPETÊNCIAS	CONTEÚDOS – 5º ANO		
	1º PERÍODO	2º PERÍODO	3º PERÍODO
6-Cooperar com os companheiros para o alcance do objectivo dos jogos desportivos colectivos, desempenhando com oportunidade e correcção as acções solicitadas pelas situações de jogo, aplicando a ética do jogo e as suas regras.	Jogos pré desportivos: - passe, - passe/recepção - desmarcação - defesa h/h - paragens e rotações Jogos: - bola ao capitão - mata - futebol humano - bola ao fundo	Voleibol: - atitude base, passe, manchete, serviço e jogo reduzido com rede (1/1 e 2/2).	Futebol: - condução de bola, remate, passe/recepção domínio de bola e jogo 6/6.
7-Realizar, do atletismo, saltos, corridas e lançamentos, segundo padrões simplificados, e cumprindo correctamente as exigências elementares técnicas e regulamentares.	Corrida de resistência. Prova de corta mata. Técnica de corrida. Regulamento.	Salto em comprimento: - “técnica de voo na passada” - regulamento Lançamento da bola: - técnica - regulamento	Salto em altura: - técnica da tesoura - regulamento Corrida de velocidade: - técnica de corrida - partida em pé - regulamento
8-Realizar, da luta, as acções de oposição directa solicitadas, utilizando as técnicas fundamentais de controlo e desequilíbrio, com segurança (própria e do opositor), aplicando as regras e os princípios éticos.	Jogos de ataque e defesa: <u>Técnicas de solo</u> - dupla prisão de pernas com rotação - prisão do braço por dentro com rotação pela frente - controlo da cabeça e do braço - controlo do braço por dentro - dupla prisão de pernas ***	*** <u>Técnicas de luta em pé</u> - barreira exterior com a perna a partir do controlo do braço por dentro - projecção anterior a partir da dupla prisão de pernas	
9-Compor e realizar, da ginástica, as destrezas elementares de solo, aparelhos e mini- trampolim, em esquemas individuais e/ou de grupo, aplicando os critérios de correcção técnica e expressão, e apreciando os esquemas de acordo com esses critérios.	<u>Solo</u> - enrolamentos à frente e atrás engrupados - pino de cabeça - roda - ponte - arco (rotações, lançamentos e rolamentos) <u>Salto</u> salto de coelho e ao eixo	<u>Solo</u> - enrolamentos à frente e atrás encarpados - pino de braços - corda (saltos e rotações) <u>Salto</u> Salto de coelho com enrolamento <u>Trave</u> - marcha atrás e à frente normal e sem pontas - saída ½ pirueta - avião	<u>Salto no mini- trampolim</u> - vela - engrupado e encarpado - ½ pirueta <u>Barra fixa</u> - rolamento à frente - balanços - saída à retaguarda - progressões laterais
10-Patinar com equilíbrio e segurança, ajustando as suas acções para orientar o seu deslocamento com intencionalidade e oportunidade na realização de sequências rítmicas, percursos ou jogos.			Deslize e slalom. Travagem em “t”. Arranque esq/dir/fre Travagem com travão

ESCOLA BÁSICA 2,3
Ano lectivo 2002/ 2003

ÁREA DE PROJECTO

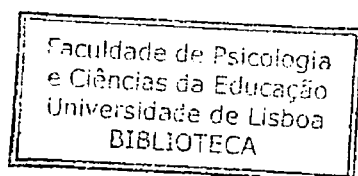
TURMA: 5º

TEMA DA TURMA
<u>O PLANETA TERRA</u>

Grupos de Trabalho	Sub-temas	O que queremos saber	✓
1 Francisco Matilde Paulo	Os Países	. Como é que os continentes se separaram ?	
		. Quantos países há no Continente Europeu ?	
		. Quantas penínsulas há na Europa ?	
		. Porque é que há mais água do que terra ?	
		. Porque é que África é muito quente ?	
		. Porque é que a Antártica está coberta de gelo ?	
		. As culturas de alguns países.	
2 Marta Tatiana Guilherme	Animais Marinhas (Golfinhos, Focas, Orcas, Tubarões)	. Como vivem estes animais desde a nascença ?	
		- Como se alimentam ? - Como caçam ?	
		- Como se reproduzem ? - Como morrem ?	
		. Em que partes do mundo existem ?	
		.	
3 Filipe Ricardo	Os Dinossauros	. Como é que morreram ?	
		. Há quantos séculos desapareceram ?	
		. Como é que eles nasceram ?	
		. Quantos metros tem uma pata de um dinossauro (adulto e bebé) ?	
		. Quantos metros mediam os herbívoros ?	
		.	
4			
5 Jorge Rogério	Os Cavalos	. Como é que nasceram ?	
		.	
		.	
6 Ariadne Ana Luisa Diego	As cobras	. Como é que elas vivem ?	
		- O que comem ? - Como rastejam ?	
		. Onde vivem ?	
		. Como é que conseguem ver à noite ?	
		. Porque é que têm medo do porco espinho ?	
		.	

G. 7	Jaques Pedro Ricardo	Animais Polares em vias de extinção	. Quais os animais polares em perigo de extinção?	
			. Qual é o habitat de cada um deles ?	
			. Em que países vivem ?	
			. Como se alimentam ?	
			. O que fazem para se protegem dos perigos ?	
			. Qual a razão por que estão em vias de extinção ?	
			.	
G. 8	Inês Margarida Marta	Animais em vias de extinção (Panda, Coalas, Ornitorrinco, Baleias, Golfinhos)	. Porque é que estão em perigo ?	
			. Como se reproduzem ?	
			. Como se alimentam ?	
			.	
			.	

Nota: Em Novembro, o Grupo 4 deixou de existir pelo facto de uma aluna do grupo ter sido transferida para outra escola.



Professores:

Reprodução e Encadernação



Colibri - Soc. de Artes Gráficas, Lda.
Faculdade de Letras de Lisboa
Alameda da Universidade
1600-214 Lisboa
Tel./Fax: 21 796 40 38
colibri@edi-colibri.pt